جامعة مولود معمري–تيزي وزو

مخبر الممارسات اللغوية



مجلة

الممارسات اللغوية

العدد السابع (07)

2011

ISSN : 2170-0583

مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري – تيزي وزو

الجزائر

الهاتف: 00 14 41 026

الناسوخ: 00 14 41 026

البريد الإلكتروني: laboling@yahoo.fr



يُسعدنا أن نقدّم للقارئ الكريم ضمن العدد السابع من مجلّة الممارسات اللّغويّة المعبّرة عن الأبعاد الفلسفيّة والفكريّة مجموعة من المقالات، والّتي سنجدها متنوّعة لتنوّع الموضوعات الّتي تناولها أصحابها. ففي هذا العدد أبحاث تراوحت موضوعاتها ما بين معطيات أدبيّة محضة تناولت جانبًا من جوانب الأدب العربي، ومعطيات لسانيّة وسيميائيّة وتداوليّة جعلت من القرآن الكريم منطلقًا لها في الدّراسة. وبين معطيات نظرّية أخرى ذات ارتباط تطبيقيّ تعليميّ تطرّقت لإشكاليّة التطبيق المنهجيّ للمادّة اللغويّة في نظام ل م د الجديد مسايرة لمتطلبات العصر الحالي، وكذا لإشكاليّة ماهية مقاربات التدريس المعتمدة في المدرسة الجزائريّة بدءًا بمقاربة الأهداف ثمّ بمقاربة الكفاءات الّتي تُعدّ آخر محطّة الإصلاحات التربويّة الّتي شهدها نظامنا التربويّ منذ الألفية الثالثة.

ولأنّ وسائل الإعلام سلاح ذو حدين، تارة نجدها تخدم اللّغة العربيّة خدمة لا مثيل لها، وتارة أخرى خدمة ذليلة – إنْ صحّت الكلمة- حيث لا ترأف بحال هذه اللّغة مُدعيّة خدمتها، فقد ورد في عددنا هذا مقال تناول واقع اللّغة العربيّة في هذه الوسائل، وذلك انطلاقًا من الحقائق الّتي لا نتغاضى عنها بحكم أنّ كشفها والبحث فيها يجعلنا نُدرك أنّ لغتنا العربيّة لابدّ أنْ تحظى بالمكانة الّتي تستحق سواء أكان ذلك في الصّحف والمجلات أم في الوسائل السمعيّة والبصريّة.

ومعروف عن الجزائر بتعدّدها اللهجيّ، ففيها من اللّهجات الّتي تتميّز كلّ لهجة عن أخرى بخصائص تجعلها مختلفة عن غيرها، فإذا تحدّثت مع الوهراني أدركت بلا شك إنّه من الغرب الجزائريّ لأنّك عرفته من لهجته، وهو الأمر كذلك بالنسبة للعنابي أو العاصمي أو غيرهما، ولهجة الحضنة ستجدها نموذجًا لدراسة الظواهر الصرفيّة لإحدى اللّهجات الجزائريّة. هذا إلى جانب المقالات الواردة فيه باللّغة الإنجليزيّة.

كما يُسعدنا أنْ نجدّد دعوتنا للباحثين والأساتذة للمشاركة الفعّالة بدراساتهم وأبحاثهم في أعدادنا المستقبليّة، وأنّ مخبر الممارسات اللّغويّة موجود لخدمة البحث في اللّغة العربيّة واللّغات الأجنبيّة أيضًا والبحث العلميّ في الجامعة الجزائريّة عامّة قبل أيّ هدف آخر يُمكن أنْ نعتبره ثانويًّا.

هيئة التحرير

الفهرس

مقام اللغات في ظلّ الإصلاحات التربوية

أ. د. صالح بلعيـد
جامعة تيزي وزو

المقدمة: أستهدف من خلال هذا المقال تقديم دراسة وصفية تحليلية نقدية في مقام اللغات في الجزائر في ظلّ الإصلاحات التربوية التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية بدءاً من السنة الدراسية 2004/2003 والنظر فيها بالتحليل من حيث راهنُها ومأمولُها؛ أي بين الممارسة والفعل (الوجود بالقوّة والوجود بالفعل) فماذا قدّمت وزارة التربية الوطنية للغات المدرسة الجزائرية من خلال برنامج الإصلاحات، وكيف هي أبعاد الممارسات اللغوية في الوقت الراهن، وما هي النظرات العلمية في لاحق من الزمان، وما هي النظرة المستقبلية التفاضلية والمقامية بين اللغات، وما هو **مقام اللغة الأمّ/ اللغة الوطنية/ اللغات الأجنبية في** ظلّ الإصلاحات الحالية... تلك هي الأفكار التي أبتغي تقديم النظرات العلمية من خلال هذا المقال، الذي أزعم أنّه ذو مضمون علمي؛ يعالج الممارسات اللغوية في منظومتنا التربوية من خلال الواقع الإصلاحي المعاصر، ويقدّم نقداً علمياً بعد تشخيص الواقع اللغوي الذي تعمل المدرسة الجزائرية على ترسيخه.

وسأقدّم الدراسة التراتبية الأفقية لواقع لغوي مدرسي، وأعالج هذا الواقع بإنتاج أفكار تخصّ الترقية اللغوية لممارسات لغوية منشودة، وهذا بتصحيح بعض الممارسات اللغوية في لغات المدرسة؛ باعتبار المدرسة هي التي تعمل على ترسيخ الهرم التراتبي اللغوي المقامي والتكاملي، كما أنّها تجسّد السلطة اللغوية في الواقع وفي ما يجب أن يكون عليه الواقع. وسوف يقع التأكيد على الطابع الإشكالي للمسألة المبحوثة بتسليط النظر في الإصلاح التربوي الذي

يؤسّس لمراجعات ومراهنات وتموضعات فكرية جديدة، والنظر فيه من المحصول النهائي الذي وصل إليه في طوره الأول، بعدما ولجت دفعة الإصلاحات باب الجامعة.

وسوف أحرص على أن يشكّل هذا العمل إسهاما في بلورة مشروع نقدي تأسيسي يطمح إلى بناء منظور تربوي أصيل ومعاصر في مقام وموقع اللغات في التربية والتعليم وفي المحيط، إضافة إلى تكريس وعي نقدي بمختلف المشكلات والطروحات والخطابات ليؤسّس لفهم عميق ومعرفة مؤصّلة، كما غرسها فينا السلف الصالح الذين نقلوا لنا الكثير من المعارف أصيلة، ونقلوا علوماً أخرى مكيّفة. وفي آخر المطاف بعد الوصف والتشخيص، سوف أعطي العلاج المنشود، وأحسب أنّه ترياق يعمل على التحديث، لأنّه وصفة نوعية بديلة بغية الوصول إلى **الجودة اللغوية في التربية والتعليم**.

وهكذا فللحديث عن مقام اللغات في واقعنا الجزائري لا بدّ أن نحسب حسابنا لهذا الراهن الذي أعطى للغات مقاماتٍ متباينةً وأحياناً متضاربة، وقد تجسّد بالفعل الشرخ الصارخ بين الاستعمال والقواعد، بين اللغة الأمّ واللغة الوطنية، بين اللغة الأمّ واللغة الأجنبية، بين مختلف الوزارات المكلّفة بالتعليم بين المؤسّسات الوطنية ذات العلاقة بالثقافة والتربية والتي تنظر إلى اللغات نظرات مختلفة، وهذا يعود إلى سوء تدبير السياسة اللغوية، وإلى عدم تخطيط لغوي يُراعي مختلف الألسنة التي يَتَلاغى بها الجزائريون والعُهدة في هذا أنّ المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي CNES الذي يفترض أن يعالج هذه المسألة؛ باعتباره أداة من أدوات الدولة المكلّفة بالتخطيط ودراسة الواقع، كان عليه تقديم اقتراحات وحلول وتوصيات للحكومة ويشرّع للتخطيط اللغوي مثلما يشرّع للمخططات التنموية، فإنّه لم يشرّع للغات، ولم يتعرّض في دوراته لموضوع التخطيط اللغوي، كما لم يربط الترقية اللغوية بالترقية البشرية التي لا تكون

بغير اللغة الوطنية حسب ما أكّدته التجارب الناجحة. ونرى هذا الجهاز لم يقدّم أو لم ينتج أفكاراً تخصّ التنمية اللغوية، ولم يخطّط للغات في لاحق من الزمان، وكنّا نأمل أن ينير للحكومة في هذا المجال، لغياب وزارة التخطيط وهي الوزارة التي يعتمد عليها في التخطيطات بصفة عامة عند الدول المتقدّمة وهنا نجد الفجوة الأولى في مسألة الإصلاحات التي لم تمر على هياكل قاعدية في الشأن ذاته، كما لم تولِ الحكومة ملف اللغات أهمية، أو ربّما كان في منظورها أنّها نصّبت مؤسّسات للغة العربية والمحافظة السامية للأمازيغية فالمسألة تعود إلى صلاحية هذه المؤسّسات، والحكومة تُنجز خطاباتِها وجلساتِها بلغة فرنسية وبخطاب متذبذب ومتردّد ومزدوج، علماً أنّ المسألة اللغوية في المنظور العلمي لا تحتاج إلى تردّد ولا إلى ازدواجية في الخطاب والعمل بخطاب آخر، بل تحتاج المسألة اللغوية إلى وضوح تام ووفقاً لمراسيم الدولة، وهذا هو الخطاب الواضح الذي يجب أن يظهر في العلن وفي التطبيق، مع المحافظة على آليات التطوير للتحسين في لاحق من المخطّطات. فمن أهمّ واجبات الدولة تدبير الوضع اللغوي عبر:

"1. تنمية اللغة أو اللغات الوطنية.

2. إيجاد حلّ متوازن للعلاقة مع لغات الأقليات الداخلية إذا اقتضى الحال

3. تنمية اللغة الإنجليزية بوصفها لغة التواصل الدولي والبحث العلمي والتكنولوجي المتقدّم.

4. تنمية اللغات الأجنبية الأخرى بقدر ما تمثّله من منفعة في العلاقات مع الدول القريبة أو الصديقة[1]".

ولكن هذا كلّه لم يتجسّد لأسباب كثيرة، وما يجب العلم به أنّه لم تقم حضارة في أيّ بلد باللغة الأجنبية، ولنا تجارب قديمة وحديثة، بأنّه ما أفلحت البلاد التي اعتمدت اللغة الأجنبية لغة رسمية أو لغة مداولات عامة، ففي إفريقيا

—على وجه الخصوص- عيّنات كبيرة، فدول لم تخرج من التخلّف ولن تخرج ما دامت تراهن على أنّ تَقَدُّمَها يكون بلغة المستعمر أو باللغة الأجنبية، بينما العكس حدثَ بقوّة، وهذا ما أبانته الدول التي اعتمدت لغاتها وطوّرتها وخرجت من التخلّف، وأمثلة كثيرة ناجحة في آسيا.

ولذا أؤكدّ مرة ثانية بأنّه من المستحيل تحقيق نمو دائم إن لم يكن مبنياً على أساس نهضة لغوية وثقافية باللغة الوطنية في المقام الأول، وهذا ما لم تستوعبه بعض الجهات الموسومة عندنا بالنّخبة، وكذلك بعض المسؤولين في دولتنا. فلا ننسى أنّ اللغة الوطنية (الرسمية) أداة التواصل وامتلاك السلطة وممارستها، ووسيلة لهيكلة المجتمع، لأنّها خزّان للرموز والقيم الجماعية وعنوان للهُوية، فكان لا بدّ للحاكم السياسي أن يعمل على المحافظة على هذا الخزّان بوضع لغوي مركزي مستنده اللغة الأمّ، وبتعددية لغوية تراتبية. فالجزائر الدولة/ الأمّة ترتبط بالوطن العربي/ الأمّة العربية، ومفهوم الأمّة ليست تجميعاً لشعوب أو خليطاً من الأعراق المشتّتة، بل أمّة لها كيان قديم، وكذلك كنّا فلهذه الأمّة حقّ الخيار اللغوي، وقد وقع على اللغة العربية وفَصَلَ فيها الأجداد فلا يمكن ولا يجوز فيها التراجع، ولكن تصحّ المراجعة، أضف إلى ذلك أنّ الشعب الجزائري مسلم ودين الدولة الإسلام، ولغة الإسلام العربية، وهذا كافٍ للفصل في مركزية اللغة الأمّ (العربية).

إذاً الجزائر أمّة ودولة مركزية بلغة رسمية واحدة منذ الفتوحات الإسلامية لشمال إفريقيا، وبتراتب لغوي خاص: لغة رسمية (عربية) منذ عهد عمر بن عبد العزيز؛ أي في بداية عام 100 للهجرة ← لغة وطنية (المازيغيات) وكانت لها وظائف تواصلية عادية، وليست بلغة السيادة والإدارة ← لغات أجنبية، وقد تعدّدت (إسبانية/ تركية/ فرنسية) مع فترات ومقامات كلّ واحدة، وقد بقيت آثارها إلى الآن. الجزائر دولة أمّة نمت فيها التعدّدية اللغوية

بشكل تراتبي علمي وفق بنيان دمِ المجتمع وتطلّعاته وتاريخه. ومن هنا كان يجب الفصل بين السلطة والدولة الوطنية (الأمّة) فالسلطة زائلة، والدولة الأمّة باقية، والمواطن يتعامل مع السلطة بمفهوم الدولة الأمّة، وهذا هو الرهان الذي يجب أن نربحه، ومن الحكمة تطوير السلطة إلى الدولة الأمّة لبناء مؤسّسات تحافظ على المكتسبات وتساير الأحداث ولا تزول بزوال المسيّرين. ولكنّنا في واقعنا نجسّد قوة السلطة التي تتعامل مع الحدود الدنيا الضيّقة، ومع واقع مهترىء، فإذا حدث شغب/ مظاهرات تستظهر السلطة ورقة حالة الطوارئ وتوقف العمل بالدستور، وتلغي كلّ أشكال الديمقراطية إلى غير رجعة أحياناً لأنّ نظرتنا ضيّقة جداً، فالسلطة عندنا لها الأمر والنهي، والمؤسّسات تخضع لأوامر السلطة، وهنا المفارقة بيننا وبين الدول المتقدّمة؛ فبريطانيا تقدّمت بالإصلاحات التي قدّمتها منذ القرن السادس عشر، وجسّدت فيها قوة الدولة البريطانية التي لا تغيب عنها الشمس، وجسّدت قوة اللغة الإنجليزية التي أصبحت لغة علمية عالمية لا يعلى عليها في الوقت الحالي، وأنّ فرنسا تحضّرت منذ الثورة الفرنسية التي جسّدت قوّة اليعاقبة Jacobites في أنّهم أمّة فرنسية بلغة فرنسية موحّدة، وهي لغة أمة فرنسا، وجسّدها جول فيري Jules Ferry بما استخدمه من علمية وسلطة وإجبار. وعملت الحكومات الفرنسية على استبعاد كلّ اللهجات إن لم نقل مَحْوها، وأنّ الآسيويين منذ اهتمامهم بقضية التعليم ووطنية الثقافة خرجوا من التخلّف، وبنوا أمجادهم بلغاتهم التي لا محيد عنها في تجسيد الوجود والهوية... وهذه الأمم المتحضرة لم تُعد النظر في ما خطّطه القدماء لأنّهم كانوا يستهدفون بناء الدولة الأمّة، ويخطّطون للمستقبل وفق أداء الواجبات وأخذ الحقوق بشريعة الديمقراطية التي تنبع من الدولة الأمّة.

وإنّ الدولة/ الأمّة هي الدولة القويّة وهي التي تعمل على تجسيد اللغة الواحدة لا لغات كونفدرالية جهوية، والهدف هو لغة واحدة لمجتمع واحد

فالوَحْدَة في التوحّد اللغوي التراتبي، وهذا ما تفعله الدول المركزية التي لها السيادة، ومن هنا نرى الأمم المتقدّمة في العصر الحاضر تُولي لغاتها القومية في التربية والتعليم كلّ الأهمية بغية عدم الوقوع في التشتّت، فاللغة المشتركة (اللغة الرسمية) هي التي تُعتمد في التعليم وفي الإعلام وفي الإدارة، وهذا كفيل بخلق الانسجام الجماعي، أضف إلى ذلك أنّ المجتمع الذي لا ينجز نهضة في بلده بلغته الأمّ لا يجاري العولمة، ولا يطوّر نفسه، ويبقى يعيش على هامش الحضارة، فهو مجتمع حَكَمَ على نفسه بالتبعية والاستعباد. وأنّه لا سبيل جديدا للمحافظة على الاستقرار الاجتماعي إلاّ باللغة الوطنية الجامعة فقط، فجميل أن يتحكّم الإنسان في لغتين أو أكثر شرط أن تكون اللغة الأمّ هي الأساس، ثمّ تأتي اللغة الثانية/ الثالثة... إذا كانت لغة العلم المعاصر، ولكن الانسجام دائماً يعود إلى اللغة الأمّ "... المحافظة على الاستقرار اللغوي بين مجموعة الفئات التي تنتمي إليها الأمّة، وتسجّل به تراثها وتزداد الحاجة إلى المعايير كلّما كبرت الأمّة واتّسعت رقعتها الحضارية وامتدّ بها الزمان[2]". وهكذا يعدّ التدبير اللغوي/ التربوي للغات (التخطيط) انشغالاً يفرض راهنيته المستمرّة، ومن ذلك نرى الدول المتقدّمة لا تسمح بالتعامل بغير لغاتها، بل تعمل على خدمة وإعلاء لغتها بما أتت به من جهد، عكس ما نراه ونسمعه عندنا بأنّ اللغة الأجنبية أكثر من ضرورة لغة غنيمة حرب/ مكسب نعتزّ به/ الفرنسية لغة راقية لا مفرّ منها... وهذا بدعوى أنّ اللغة الرسمية الآن (العربية) لا تُنتج العلوم والمعارف، فلا بدّ من اعتماد اللغات المنتجة للعلوم أو الناقلة للعلوم، وبخاصة اللغة الفرنسية، وآخرون يرون أنّ عدم انغماس اللغة العربية في مجال العلوم والتقانات يجعلها دائماً متخلّفة، ولا تكون لها مؤهّلات لولوج عالم التنمية، إضافة إلى سوء الاختيار السليم للغة الأجنبية العلمية قصد ملاحقة العصر، فلم نتبنَ اللغةَ المشعّةَ لعلم العصر، حيث إنّ العالم ينظر للغة الأجنبية بما تعطيه من ريادة وعلمية وملاحقة للجديد، وبما

تقدّمه من منفعة للغة الوطنية، وهذا ما لم يحصل عندنا منذ الاستقلال؛ لأنّ لغة الاستعمار هي الباقية.

1. تحديد المصطلحات ذات العلاقة بمجال اللغات: قد يسأل القارئ ما جدوى التعرّض للمصطلحات ذات العلاقة بالموضوع؟ فأقول: إنّ تحديد المصطلحات هي القاسم المشترك بين المرسِل والمخاطب، فتحديد المصطلحات هو الذي يزيل الإبهام، على أنّ المفارقات تحصل في أنّنا نأخذ المصطلحات ولا نعطي لها مداليلها على غرار ما تنصّ عليها المعاجم في أصولها اللغوية أو الاصطلاحية وعلى ما يُعطى لها من محتوى ومستوى ومقام مثلنا مثل العالم المتقدّم. وعندما تتحدّد المصطلحات تتحدّد الوظائف والواجبات والمهام في كلّ لغة، ولا يحصل الضيم من قبل لغة على لغة؛ رغم أنّ المساواة بين اللغات عبث، ؛ لأنّ المساواة بين اللغات تحدّدها وظيفة اللغة أو السياسة اللغوية التي يجب أن تتجاوز الصراعات والتوتّرات لضمان التوافق العقلاني حول مستقبل الأجيال فالدولة الناظمة Etat régulateur على عاتقها مهمّة إنجاز السياسة والتخطيط اللغويين لاعتبارات تتعلّق بالحفاظ على التطابق بين السياسة اللغوية ومراعاة التجانس الاجتماعي وربط تلك السياسة المتّبعة بالمجال السياسي والاقتصادي، بغية وضوح الصورة وهيكلة الحقل اللغوي، وتحديد وظيفة كلّ لغة، مع تحديد تدرّجها في القوانين وفي التدريس وفي الإعلام.

1/1. اللغة الرسمية: هي اللسان الموحِّد، والذي ينصّ عليه الدستور ويقوم عليه الخطاب الرسمي، وهذا اللسان له مساحات كبيرة في التربية والتعليم، وفي الإعلام، وفي الإدارة، وفي الخطاب الرسمي، وفي الدعاية والإشهار. وهو اللسان الموحّد والناطق بأجهزة ومؤسّسات الدولة عامة. والحقيقة أنّ اللغة الرسمية هي مأوى الوجود في الشخصية والتميّز والانتماء. وتكون اللغة الرسمية مُلْزِمة بإيجاد ووضع آليات تطويرها؛ حيث تُحيطها بمجموعة من

المؤسّسات، كما تقدّم لها أرمادة قانونية تعمل على ترقيتها وتمديدها بأساليب النّمو وبالمصطلحات الجديدة، وتعمل الدولة على تعميمها والعمل بها في كلّ دواليبها، وتمثّلها في وطننا اللغة العربية.

2/1- اللغة الأولى: هي التي تُمَكّن لها مشاعر القلوب وأحاسيس النفوس قبل أن تنطق بها الألسنة في الأفواه، وفي العادة هي اللغة العلمية التواصلية بمقاماتها الرفيعة، وليست تلك اللغة التي يحتكّ بها الصبي في مراحل نموّه، وتكون اللغة الأولى هي اللغة الرسمية في العادة أو لغة أمّ. وفي هذه النقطة إذا نظرنا إلى ما تعرّفه القواميس؛ فإنّ العربية هي اللغة الأولى باعتبارها اللغة الأمّ (الأولى) التي يتعلّمها الطفل في المدرسة، وهي التي تحمل المقامات العليا وهي لغة العلوم التي طوّرها الإسلام إلى لغة بفضل المنتوج العلمي والأدبي الذي حملته من سالف الزمان، وما تزال تُطْعَم بمزيد من العلوم المعاصرة. ولا يصحّ – على أكثر الآراء- أن نطلق مصطلح (اللغة الأولى) على لغة أمّ باعتبارها لغة المشاعر الأولى التي يجسّدها الاحتكاك العائلي بالصبي إلاّ لاعتبارات ضيّقة أو لاعتبارات غير علمية، وإذا كانت كذلك فتُطلق عندنا على المازيغيات أو الدوارج.

3/1 - اللغة الأمّ: وترجمتها بالفرنسية La langue mère وهي اللغة الرسمية الجامعة، وسُميت باللغة الأمّ (بصيغة الصفة) على أنّها جامعة لألسنة كافة أفراد القطر الواحد، وتمثّلها في وطننا اللغة العربية. والعربية تتجاوز القطر الواحد إلى أقطار الوطن العربي، وفي بعض البلاد الإسلامية هي لغة ثانية، وكذا في "إسرائيل". وتكتسب اللغة الأمّ وفق نمطين:

1. لغة عامة يتعلّمها الفرد في بيته للتواصل العادي (مكتسبة)؛

2. اللغة العلمية: يتعلّمها في المدرسة، وهي رأس المال البشري والتي تؤدّي إلى نمو اقتصادي.

واللغة الأمّ: هي اللغة الأولى التي يتعلّمها الطفل في بيئته، ووسيلة التعبير الأولية في الصيغة الأدبية والتي تمكن المتعلّم من الاندماج اجتماعياً.

4/1. لغة أمّ: وتُسمى لغة المنشأ (جاءت بصيغة الإضافة) وترجمتها باللغة الفرنسية La langue de la mère وهي تلك اللغة التي يسمعها الطفل في بيته ومنشئه، ويتمّ التفاعل معها، وفي العادة فإنّ هذه اللغة لها صوَر خصوصية وذات نطاق ضيّق، وقليلاً ما تكون لغة أمّ هي اللغة الرسمية، بل يمكن أن تكون اللغة الوطنية. ولغة أمّ عندنا متعدّدة فهناك المازيغيات والدوارج. ويمكن أن تكون لغة أمّ هي مستوى من مستويات اللغة الرسمية مثلما هو موجود عندنا في الدوارج العربية.

5/1. لغة المنشأ: هي تلك اللغة التي ينشأ عليها الصبي في فترة صغره وشبابه، ويطلق عليها لغة أمّ وفي تعريف آخر ذلك النمط اللغوي المكتسب من البيت، ومن التفاعل الاجتماعي الضيّق، وقد تكون لغة المنشأ اللغة الرسمية وفي أكثر الحالات تكون لغةً شفاهيةً وغير مكتوبة، كما يمكن أن تكون العكس، ولا فرق ظاهرا بين لغة أمّ ولغة المنشأ.

6/1- اللغة الوطنية: هي اللغة التي تستخدمها أغلبية/ أقلية من الأفراد داخل أمّة واحدة، وفي الغالب هي لغة شفاهية، ويمكن أن تكون مكتوبة ولكنّها ليست اللغة المستعملة من الهيئات الرسمية. وفي حالة اعتراف الدولة باللغة الوطنية ليست مُلزمة باستخدام تلك اللغة في إدارتها وفي مؤسّساتها أو العمل على تعميمها وعلى الدولة واجب حمايتها وتعزيزها وتسهيل استخدامها في مناطقها. وفي واقعنا اللغوي فإنّ اللغة المازيغية هي اللغة الوطنية بامتياز، وقد أقرّها الدستور المعدّل سنة 2004، وهي لغة تدرّس الآن في بعض الولايات الوطنية، ولها مقامها الخاص كلغة طبيعية بخصائصها ومواصفاتها اللغوية ويعمل المدرسون والمختصّون الآن على تهيئتها وتطويرها بالتدريج، ولها وظائف

اجتماعية في بعض الجهات الوطنية. ويمكن أن يطلق عليها مصطلح (اللغة المحلية) باعتبارها أن لها صوَرا خاصة محلية، ويتمّ التواصل بها في إطار محلي وضيّق.

7/1 - اللهجة: لغة باعتبارها تمثّل مجموعة من الرموز تُستعمل للتواصل بين الأفراد، وشكلاً من التعبير المحلي، بل هي مستوى من المستويات اللغوية للغة العليا في الأصل، إلاّ أنّ التخفيف فيها والاختلاس جعلها تنزل من مقام الانقباض/ التشخصن إلى مقام الأُنس/ الألفة، ولها مميّزات ومظاهر بسيطة تجعلها في بعض الأحيان أكثر قبولاً للاستعمال من الفصحى. وهي اللغة المشتركة إلى حدّ بعيد، وتستعمل في الوظائف اليومية وفي الخطاب الحميمي وليس لها البعد العلمي والرسمي. واللهجة عندنا لهجات، فهي دوارج وطنية تلتقي في كثير من الاستعمالات، وتختلف في بعض الأداءات والتكلّمات المحلية من منطقة إلى أخرى. ويمكن أن يطلق عليها اسم اللغة المحلية إذا أخذت صورة خاصة مميّزة على غرار اللهجات الأخرى.

8/1 - اللغة الأجنبية: وتسمى اللغة الثانية، وهي في التعريف العام كلّ لغة متعلّمة بعد اللغة الرسمية تهدف في أصلها إلى تمكين المتعلّم من معرفة الآداب والعلوم والتفتّح العالمي، واكتساب المصطلحات الفنّية والعلمية والمهنية. وفي واقعنا اللغوي فإنّ اللغات الأجنبية ما بقي فيها إلاّ تجميع لغوي خليط Juxtaposition يُراكم اللغات بدون تحديد مكانة كلّ لغة ووظيفتها داخل الهندسة التي تراد للتعدّد اللغوي(3). ومن هنا نرى التعليم خصوصاً يعاني من التذبذب الذي يحيط **بلغة التعليم وبتعليم اللغات**، ولذا فإنّ اللغات الأجنبية يَعني في واقعنا المعاصر اللغة الفرنسية لا غير.

9/1- الإصلاح التربوي: يعني الإصلاح التربوي مجموعة الإجراءات التشريعية والتنفيذية التي تتّخذها الدولة لأحداث تغييرات إيجابية في مجال

التربية والتعليم، بمسوّغات النهوض بالمستوى التعليمي أو لمسايرة المستجدات، أو تغيير نمط المنظومة القديمة، أو تهيئة الشروط الموضوعية للعملية التربوية. وقد يفرض الإصلاح التربوي داخلياً حالة تهلهل النظام التربوي، أو خارجياً حالة فرض نمط عالمي بخصوص مسايرة التطورات العالمية التي تحصل في مناهج التلقين. وعلى العموم فهو نوع من العلاج Réforme في إطار مشروع تغيير وتطوير النظام التربوي في إطار عملية الابتكار، ويتمّ مشروع الإصلاح باستثمار المحيط وأخذ الإمدادات عنه، وتدبيرها وفق البنيات التصورية التي ينظر إليها من خلال مخرجات التعليم وصولاً إلى المردودية التي يحققّها الإصلاح[4]. وهكذا تعتمد كلّ الأمم على تبنّي الإصلاحات بشكل عام ومنها الإصلاح التربوي الذي ينال حصّة كبيرة باعتبارها القاطرة التي تقود إلى إصلاحات القطاعات الأخرى.

والخلاصة من هذه التعاريف أنّ في الجزائر لغات متعدّدة، بمعنى أنّنا مجتمع متعدّد متكامل ببنيات لغوية تراتبية، فنجد لغات أربع متعايشة في واقعنا، رغم الفَرْنَسَة المتوحّشة التي تضرب أطنابها في الواقع، ولكن نقرّ بأنّنا مجتمع تعدّدي لغوي وفق بنيات ونظام وضعه المستعملون لهذا التعدّد، وكان علينا مراعاته في التخطيطات اللغوية ووفق التطوّرات المعاصرة، ودون المساس بمعتقدات الشعب وتمسّكه بهذا التعدّد الذي يُعلي فيه مقام اللغة العربية "... فاللغات الأربع موجودة وتنقسم بين الشرعية والسلطة من جهة، وبين القداسة والتدنيس من جهة أخرى. وهي تعيش في الوقت نفسه مستويات مختلفة من الاستعمال بين الشفاهة والكتابة، وينبغي أن نضيف أنّ السلطة تقسم هذه اللغات إلى أقسام (بالمعنى المعروف في علم الرياضيات)؛ إنّ هذا الوضع المعقّد يجعل واقع الحياة في الجزائر يدفع بالمواطن الجزائري إلى استخدام أربع لغات وإلى معايشة أربع ثقافات، واتّخاذ أربعة مواقف ذهنية مختلفة حتى يتمكّن من أن يعيش بشكل متكامل داخل بلد واحد[5]". وفي هذا التعدّد الحقيقي لم

يحصل احترام مقام اللغات بشكل يراعي ذلك التراتب الذي كان قبل الفترة الاستعمارية، حيث حصلت كثرة من التقاطعات في وظائف اللغات، كما حصلت محاكاة سلبية هي الأخذ دون العطاء، وإنزال اللغة الأجنبية المحلّ العالي في المحيط، وهذا أفقد التوازن اللغوي الكائن وأحدث خلخلة في البنيات العقلية، فكان فيه الحنين الفكري أو الولع بالغريب المستملح في لغة الكولون.

ومن خلال هذه التعاريف حصلت الإصلاحات التربوية التي حاولت تحسين الوضع اللغوي بالاهتمام باللغات في صورها الحيّة، ذلك ما عملت الإصلاحات التربوية منذ 2003، فهل نجحت في مبتغاها، أم حصل الانتكاس؟ ذلك ما سوف نعالجه في ما يأتي من الكلام.

2. الواقع اللغوي في الجزائر: سأنقل الواقع اللغوي من خلال المشاهدات والأفكار والملاحظات والآراء التي نقلتُها من المحيط، ومن الشيء المسموع ذي الثقة المعتدّة؛ بغية تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية والمعرفية والاجتماعية لتصحيح هذا الواقع الذي لم يعرف النقلة المأمولة، ولم يكن في مستوى ما يُضخّ له من سيولة مادية لوزارة التربية الوطنية، وعلى وجه الخصوص يُدفع بـ 30 % من الميزانية العامة سنوياً والنتائج ضعيفة من حيث الكيف والنوع وتزداد سنوياً نزولاً في أنّنا لا نتحكّم في اللغات، فهل نزلت علينا لعنة بلبلة الألسن، أو نحن نعيش عصر الضعف في حلّة معاصرة، ومن هنا يمكن أن نطرح السؤال التالي: **هل يتحكّم الجزائريون في لغة تجعلهم يُعْرَفون بها على غرار الشعوب الأخرى؟**

من المُجْمَع عليه بأنّ الإجابة عن هذا السؤال تكون كما يلي: لا يملك الجزائريون لغة تميّزهم، بل يملكون هجيناً لغوياً، كما ثبت أنّهم لا يتحكّمون تحكّماً جيّداً في لغات المدرسة مقارنة مع دُوَل الجوار، بل وصل الأمر إلى حدّ المناداة **لحلول استعجالية لتدارك الوضع قبل استفحاله**، بأنّ الطالب الجزائري لا

يعرف أيّة لغة، وهذا أمر خطير جداً، وهناك ضعف كبير في لغة التدريس (العربية). فالتلميذ الجزائري يحمل مسبقاً خليطاً لغوياً من العربية والمازيغية والكلمات الأجنبية والكلمات المهاجرة، والمدرسة لم تستطيع تهذيب ذلك الخليط لتجعل المتلقي يميز بين كلمات كلّ لغة، ويتعرّف على الأصول اللغوية وعلى الفروع، ليتواصل بعد ذلك بلغة معيّنة بعيداً عن الاحتكاكات اللغوية وليرتقي بأيّة لغة في إطارها الخاص وضمن منظومتها النّحوية والدلالية، فهل أولت الإصلاحات التربوية لعام 2003م هذا الأمر أهمية؟

وعوداً إلى ملامسة الواقع اللغوي في الجزائر سوف أنقل مقام اللغات الموظّفة في واقعنا التربوي واللغوي والاستعمالي كما هو وباقتضاب، ويلاحظ القارئ أنّني أفردتُ مقاماً خاصاً باللغة الفرنسية، ولم أدرجها ضمن اللغات الأجنبية، وقد يتساءلُ هل الفرنسية ليست لغة أجنبية؟ وأقول له عندما يحضر التبعثر اللساني في البلاد المتخلّفة مثل بلدنا، تبقى لغة الاستقطاب هي السائدة إضافة إلى مفاعيل الاستخدام اللامتكافئ للغات على المحيط، فتنتقل اللغة الأجنبية من المقام الأدنى إلى المقام الأعلى، وتلك هي سمة الانحدار والتبعية وهذا ما هو ملاحظ في واقعنا بكلّ أسف. والمهمّ في هذا المقال أن التركيز سوف يقع على لغات المدرسة؛ لوجودها في الواقع التكلّمي الوطني:

1/2 - اللغة العربية: إنّ العربية اللغة الرسمية ولغة التعليم والثقافة الرسمية، وكان من وظائفها: التواصل الضروري، والتعبّد الشرعي، والتثقيف الوطني، والتماسك الاجتماعي، والاندماج الثقافي، والتواصل الدولي(6)". وفي جزائر ما قبل الاستعمار كانت العربية هي اللسان المشترك، وكانت رأسمال لسانياً لدى النّخبة، وتدهورت الحمولة الرمزية والحضارية لها في فترة العصر العثماني، فوقع لها التحنيط، وبقيت في أقبية التكايا والكتاتيب الدروشية كما حوصرت ومُنعت في الفترة الاستعمارية بقانون فرنسي جائر، وعدّها لغة

أجنبية في وطنها، إلاّ أنّ الحركة الوطنية عملت على تثبيت وبقاء قوامها عن طريق مدارس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين الذين زرعوا العربية في كلّ قرية جزائرية عبر تأسيس مدارس أو زاويا أو كتاتيب كلّها تعمل على تدريس القرآن وأصول العربية، ولذلك لم تعرف الجزائر الفرانكفونية إبان تلك الفترة الغاشمة إلاّ بعد الاستقلال.

وبعد الاستقلال بُذلت جهود عالية جدّا، بل نالت الاستحسان العالمي في فترة التعريب وبرنامج محو الأمية وفي التجنيد الذي حصل لإعادة الهُوية اللغوية وهذا ما حصل بالفعل والقوّة في الستينيات والسبعينيات وحتى فترة الثمانينيات بفضل التعريب الذي جعل العربية لغة المعارف المدرسية والجامعية، وكان التعريب يستهدف تصحيح وضع لغوي ازدادت فيه لغة الاستعمار هيمنة بتحجيم اللغة الوطنية والمازيغية، وليس التعريب إقصاءً للغات العلم بتاتاً. ولقد أقيمت للعربية مؤسّسات عملت على إشعاعها مثل المجلس الأعلى للغة العربية والمجمع الجزائري للغة العربية، إلاّ أنّ بعض هذه المؤسّسات عبارة عن هياكل ليس إلاّ وأنّه لوحظ في السنوات الأخيرة نوع من التآكل في مجال ما تقدّمه من خدمة للعربية، وفي مجال العلوم لا شيء، أضف إلى ذلك أنّ هذه المؤسّسات لم تنقل العربية إلى مجال العلوم، وأسهم المحيط العام في أنّ العربية لا تجعل متعلّميها وأهلها في مصاف الحكام، وسهمها في سوق الشغل خاسر، ومرتبتها الاجتماعية متدنية، فضعُف الإقبال عليها، وتعلّمها في شعب العلوم من قبل الرهان على حصان خاسر. وبذا نرى أنّ العربية ليست بخير، وليست لغة سيادة فعلية؛ حيث الخطاب السياسي نعم للعربية لغة وطنية ورسمية، ونعم للغة الفرنسية استعمالاً وتوظيفاً؛ فهو خطاب متذبذب مهزوز، ويحتاج إلى الصرامة والقرار والظهور بمظهر الشجاعة والقطع الفصل، فلا جدوى من قرارات لا تُتابع ولا تنال مكانها.

وتبقى العربية ثروة إنسانية، وقد استفادت منها الكثير من اللغات، وإنّ اندثارها يعني ذهاب أهمّ مورد من الموارد المغذية للغات الإنسانية، وتحتاج الآن إلى إصلاح في قواعدها وأدبها وخطّها، وتعالج التحدّي الداخلي المتمثّل في البعد النفسي لدى أهلها الذين يتعلّقون باللغات الأجنبية بديلاً عنها، والتحدّي الخارجي المتمثّل في العولمة التي تريد ابتلاع كلّ اللغات والثقافات الضعيفة والعربية من تلك اللغات الضعيفة؛ ضعيفة من قبل أهلها الذين لم يولوها من الاهتمام ما كان يجب أن تولى كلغة رسمية ووطنية للدول العربية، ولا يدرّسون بها العلوم، وخلقوا لدى متعلميها مركّب نقص بأنّها ليست لغة علم، وهذه أمّ العقد، فلو أنّنا تجاوزنا هذه العقدة لحلّت قضاياها التي ما نزال نتداولها منذ أربعينات القرن الماضي.

2/2- اللغة المازيغية: من المعروف أن الهُوية الجزائرية تحمل أبعاداً كثيرة، وهُويتنا مازيغية عربية إفريقية أندلسية تركية فارسية متوسطية، فإذا كانت المازيغية قد عرفت إقصاءً في الماضي وخلال الاستعمار، فإنّ المرحلة الحالية تستدعي إعادة الاعتبار لها فلا بدّ أن يكون للمازيغية بعد كبير كلغة تراث ولغة أجداد ولغة لها حمولة ثقافية لبلاد تامزغا الواسعة ولـ 14 دولة مفترضة، ولها امتداد جغرافي يصل إلى 5 مليون كلم مربع، فكان في هذا العصر الانتقال بالمازيغية من حالة المُؤسَّس إلى حالة المُؤسِّس لتحصل للمازيغيين استمرارية ثقافية وتربوية بين المدرسة والوسط الاجتماعيين، ويحدث الشعور بتحقيق المصالح الرمزية والمادية، وتنمو المشاركة في البناء الوطني، وهذا ما تنصّ عليه الحقوق العالمية في المادة 26 على:

"1. لكلّ شخص الحقّ في التعليم بلغته، وينبغي أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية باللغة الوطنية، ويكون مجاناً وإلزامياً، ويعمّم التعليم الفني والمهني؛

2. يجب أن تستهدف التربية بناء شخصية الإنسان إنماء كاملاً، وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات وتنمية المفاهيم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية(7)".

إنّ للمازيغية حقّ الوجود والرقي، وإنّ المطلب اللساني مطلب شرعي يدخل في المواطنة اللغوية، وفي إطار الحقوق الثقافية، والمازيغية لغة وطنية ذات أصول طبيعية تحتاج إلى تصحيح أوضاعها الدراسية وتخليصها من عنكبوت الفرنسية، ومن الخطّ اللاتيني الذي تتبنّاه وتدافع عنه بعض النّخبة الجزائرية عنوة وأعتبره نوعاً من الديكتاتورية اللغوية. فالمازيغية لا تنتمي إلى حضارة اللاتينية، ولا إلى نظام فونولوجيتها فلا ينبغي أن تكون تابعة للفرنسية، ونعلم أنّها عاشت متعايشة متكاملة مع العربية بحروف عربية وبمضمون مازيغي، وما اشتكت واحدة من الأخرى، وكانت كلّ واحدة تكمّل الأخرى، ولكلّ واحدة مقام ووظيفة. فلقد عرّب الإسلام كلاّ من طارق بن زياد، وعبد الرحمن بن رستم، ويوسف بن تاشفين، وابن تومرت، وابن خلدون، وابن رشد، وغيرهم من رجال الدين والدنيا الذين أبدعوا بالعربية وفي العربية وخلال قرون التلاقح التي سادت فيها ثلاث عشرة دولة مازيغية (13) وحصل التكامل وامتدّ النشاط وما عرفت الصراع اللغوي بتاتاً.

تعيش المازيغية في الوضع الراهن مجموعة من المضايقات والإكراهات بدءاً من تعدديتها؛ فالمازيغية مازيغيات واصطناعيات على غرار اصطناع لوي لازار زامنهوف في لغة الإسبرنتو؛ حيث أوصلت بعض الأبحاث الصادرة عن الأكاديمية البربرية حروفها إلى أكثر من 44 صوتاً، وهذا عائق من العوائق الأولى فلا توجد لغة لها الكمال الخطي، إضافة إلى صعوبة جمع تراثها ومَعْيَرَتها، ووضع قواعدها، وإنتاج المصطلحات، وتحديثها، وتخليصها من يدّ السياسيين ومن بعض اللسانيين الواهمين، الذين يرون أنّ اللغة العربية هي التي أخذت مواطنة

المازيغية؛ فكان يجب أن تزول العربية لبقاء المازيغية، ولا خطر على المازيغية من الفرنسية. فهؤلاء الواهمون أضحت منطلقاتهم طوباوية تتبنّى تأهيل المازيغية على حساب إقصاء العربية، وتحمل هذه المنطلقات الخطاب الدفاعي الإقصائي بَدَل جعل المازيغية تستوطن كحضارة وثقافة ولغة جزائرية قديمة في كيان الجزائريين كلّهم عبر التعليم والتثقيف والإبداع الفني والإعلام، وجعل الجزائريين يتصالحون معها عن طريق التسامح اللغوي، لا عن طريق مخطّطات الاستعمار التفريقية القديمة والحديثة، والبقاء عند ذلك للغة الاستعمار، وهذا ما يكشفه الخطاب الاستعماري القاضي بتحقيق مخططات تقسيمية عن طريق الفصل بين العرب والبربر، بإذكاء النعرة اللغوية "سوف تتحت اللغة الفرنسية لنفسها مكانة واسعة في المجتمع البربري الذي لم يتقدّم فيه تعليم العربية على حسابنا... إنّ العربية عامل من عوامل الإسلام؛ لأنّ هذه اللغة يتمّ تعلّمها بواسطة القرآن بينما تقتضي مصلحتنا أن نطوّر البربر خارج إطار الإسلام، ومن الناحية اللغوية علينا أن نعمل على الانتقال مباشرة من البربرية إلى الفرنسية... هؤلاء السكان يمكنهم، بل يجب عليهم في وقت قصير أن يصبحوا فرنسيين لغة وروحاً... بعد الغزو العسكري هناك أسلحة جديدة أي اللغة والفكرة الفرنسيتان، وهما اللتان سوف تدخلان الحلبة، وتقودان عندئذ المعركة الجديدة... إنّ الغزو الروحي يتطلّب قروناً من الجهود وعديداً من الأجيال، فحيَ على العمل المتواصل في بلاد البربر، وحيَ على فتح المدارس(8)". ويبقى هذا شاهداً على أنّ الفرنسية تشكّل لنا أخطبوطاً مميتاً وسوف تعمل على إشعال الفتنة بين العربية والمازيغية لتبقى لها الريادة، وإنّ غداً لناظره قريب.

لماذا ندرّس المازيغية؟ جاء تدريس المازيغية عبر مجهودات سياسية، وعبر نداء المنظّمات والشخصيات، وعبر نضال كبير عرفته بعض المناطق الوطنية إضافة إلى أنّ المازيغية لغة وثقافة جوهرية في عمق الشعب الجزائري، فهي لغة أمّ

لكثير من المناطق الوطنية، ومن حقّ تلك المناطق تدريس وتعليم لغتهم. ولقد عرفت المازيغية مراحل حياة جديدة بعد أحداث الثمانينيات في الربيع المازيغي ونتج عن ذلك الإقرار بمواطنتها وتأسيس المحافظة السامية للأمازيغية، وإدراج تدريسها في بعض المناطق، ويندرج كلّ هذا في إطار مواكبة الإصلاحات التي تعرفها الجزائر، ومنها الإصلاح التربوي، ثمّ أصبحت المازيغية لغة وطنية في الدستور المعدّل لسنة 2004، وما يزال الطلب على أن تكون لغة رسمية. ويجب العلم بأنّ التدريس باللغة الوطنية يعمل على تأصيل الهُوية القومية، وحماية الخصوصية الثقافية، وتعزيز التكافل الاجتماعي وتحقيق التنمية البشرية.

3/2- اللغة الفرنسية: إنّ الفرنسية: لغة التعليم والاقتصاد والإدارة عاشت على حساب العربية بصفة مؤقّتة، وأضحت دائمة وأصبحت لغة الهيمنة بفعل انحسار العربية وابتعادها عن العلوم الحديثة، فأصبحت لغة الترقي الاجتماعي، ولغة النّخبة الوطنية المسيّرة، وحصل لها تقديس لا مثيل له، فهي لغة غنيمة الحرب الباقية، وباقي اللغات الأجنبية ذاهبة. وإنّ الواقع الاقتصادي لوظيفة الفرنسية يضعها في موقع السلطة، كما أنّ النّخبة الوطنية الأحادية اللغة حملتها إلى مجالات الأعمال والاقتصاد، وجعلتها علامة على التميّز الاجتماعي فهي لا يشهّر لها لأنّها مرتبطة بخطيئة الاستعمار، ولكنها فرضت نفسها داخل هذا التعدّد ونالت الصدارة، وبهذه الصورة يحصل تكريس دونية العربية ودونية المازيغية. وأما قول بعضنا الانفتاح على الثقافات واللغات فهو كلام على كلام والمقصود منه الانفتاح على مزيد من توسّع الفرانكفونية في بلد غير فرانكفوني. ولا يعني هذا أنّنا ضد التعدّد اللغوي، فبلدنا متعدّد اللغات والتعدّد اللغوي جميل وجيّد؛ فوراء كلّ لغة حضارة وثقافة، ولا يشكّل ذلك عقبة كأداء في سبيل نيل المقامات إذا وقع حسن التدبير والتخطيط اللغوي والبعد عن المصادفة.

4/2- اللغات الأجنبية: في الحقيقة إنّ مقياس التعدّد اللغوي يكاد يقتصر عندنا على معيار مقام الفرنسية في الوقت الذي أصبحت فيه السوق العالمية للغات أكثر تنوّعاً، فبات الحديث عن اللغات الأجنبية في واقعنا لا يدور خارج لغة ڤولتير/ لغة خطيئة الاستعمار/ لغة غنيمة الحرب... وهذا ما رسّخته النّخبة الفرنسية المتنفّذة بأحاديتها اللغوية في واقعنا المعاصر، فلا تنظر للعالم إلاّ من خلال اللغة الفرنسية فقط، فحصل تغييب تام للغات الشرقية، وعندما أقول اللغات الشرقية أقصد بها تلك اللغات التي تفاعلت معها العربية في القديم، ولا يزال تراثنا يتجسّد في الفارسية والأوردية والعبرية والتركية، فلا نجد لها مقاماً في جامعاتنا ولم تخطط الدولة الجزائرية لهذه اللغات في إقامة أقسام لتدريسها وأين مقام اللغة اللاتينية، وأين اللغة الإسبانية التي تنتشر بتوسّع وباستمرار لاستعمالها في كلّ القارات، أين الألمانية التي تستعمل بقوّة في التربية والتعليم فلا تناطحها لغة من اللغات في علم الديداكتيك... وهكذا فاللغات الأجنبية عندنا تجمعها اللغة الفرنسية وكفى، والغريب أنّنا نتشبّث بالفرنسية وهي محصورة ومهدّدة في بلادها، ولا ينطق بها في العالم إلاّ 160 مليون من الساكنة، وفي زمن العولمة أصبحت مهدّدة بالقوّة في بلادها وفي ما وراء البحار من اللغة الإنجليزية التي تسيطر على كلّ القنوات، وعلى مجال الإعلام والمال والصناعة. **فالفرنسية تنتحر يومياً، ونحن عازمون على إنقاذها بدل خوض غمار العولمة باختيار لغة العالم كلغة أجنبية معاصرة.**

والخلاصة أنه لا يوجد تعدّد لساني للغات الأجنبية، بل هناك لغة واحدة مفروضة ضمن ازدواجية مزعومة وهي ازدواجية متوحشّة كما وصفها الباحث چولبير گرانگيوم[9] . وكان يجب الفصل في هذه النقطة بأنّ العلم تطوّر، وأنّ العلوم لا ترشح فقط من اللغة الفرنسية، فلا يجب تغييب اللغات الكبرى التي تمثّل الثقافات الأكثر حيوية أو التي تتكلّمها البلدان التي ترتبط بالجزائر، فلا

بدّ من اعتماد المقاربة الجيوسياسية الحاملة للعلاقات الثقافية بين ضفتي حوض المتوسط دون التسامح في التوازنات اللغوية العالمية التي تنال فيها الإنجليزية مواقع متقدّمة. صحيح هناك إكراهات وصعوبات للخروج من نطاق شرنقة الفرنسية ولكن تستدعي الضرورة أخذ هذه الإكراهات بعين الاعتبار، والمشكل كيف نعمل على تدبيرها دون إدارة ظهرنا لها والعمل على الحدّ من تداعياتها وآثارها السلبية، فنحن أمام نزعات متوسطية وهي: Européanisme /Francophonie/ Mondialisme. وتشير الدراسات المعاصرة بأنّ الفرانكفونية طال الزمن أو قصر فهي متقادمة وغير منتجة وليست لها أبعاد مستقبلية، والأورباوية: مكلفة بفعل التعدّد اللغوي الكثير الذي يستدعي جيوشاً من التراجمة وأبعادها سياسية واقتصادية أكثر ممّا هي لغوية. والعالمية: وفيها منزع العلم المعاصر، والمورد العلمي الذي تديره الإنجليزية بما يمكنه من أكثر من 80 % من الاتّصالات ووسائل الإعلام "ينبغي إذن للبلدان المغاربية في إطار هذه السلسلة من الإكراهات الخارجية استكشاف طريق ثالث بعدما تبيّن أنّ طريقي النزعة الفرانكفونية والنزعة الأورباوية في النهاية غير مأمونييْن، ويتعلّق الأمر بمنظور النزعة العالمية. غير أنّه ليس من الأكيد أنّ هذا المنظور أكثر ضماناً بالنسبة للمنظورين السابقين لكون هذا الأخير يبقى بدون شك أكثر إثارة للجدل(10)". وهذه الأخيرة (العالمية) لها مساوئ، ولكن لها محاسنها؛ حيث تدخلك في عالم متقدّم تستفيد من التكنولوجيات الحديثة، ومن هنا كان علينا أن نختار لغة التطوّر الذي تعرفه الألفية الثالثة، ونخرج من لغة تعرف التقهقر باستمرار حتى داخل الأورباوية. وتعود بيّ القراءات إلى تلك الحادثة المهمة عندما سُئل بسمارك سنة 1898م هذا السؤال: ما هو الحدث الحاسم الذي شهده العصر الحديث؟ فأجاب قائلاً: إنّ الحدث الحاسم الذي شهده العصر الحديث هو تكلّمُ سكان أمريكا الشمالية اللغة الإنجليزية، وأتأسّف عن عدم تكلّمهم الألمانية. وها هو

الحدث يتكرّر الآن، فإنّ تعلّم الإنجليزية حدث العصر، ولا بدّ منها، **فأين مقامها في الإصلاحات؟** وإنّ إعادة إدراج الفرنسية في النظام التعليمي بدل الإنجليزية بعد تجربة قصيرة من اعتماد اللغة الإنجليزية(11) كان فيها نوع من التسرّع، بل ومن القرار الجائر الذي لم يخدم السياسة التربوية، والمسألة لا تخلو من سياسة فرانكفونية، بل ومن هيمنة لغوية عفا عليها الزمان. وإنّه لن نكون خائفين من العولمة إذا خرجنا من نطاق الفرانكفونية ودخلنا نطاق الكوسموبوليتية وهي إطار تاريخي لحوار الثقافات وأسلوب حياة والطريق الأمثل للرقي ولتحصيل المعارف، فالوقت حان للاستفادة من تبادل الأشياء والأفكار والتغيّرات الاجتماعية المعاصرة ومن الثقافات المتعدّدة في أبعادها الكونية؛ أي المتعدّدة بعيدين عن الهيمنة الفرنسية، بحوار يتيح لنا التفاهم والدقة المتبادلة مع مختلف الثقافات وبخاصة الثقافة العالمية، وهذا للمضي معاً نحو أسمى الغايات وبناء علاقات جديدة ومصالح مشتركة بما يدرّه عالم العولمة الآن.

ومن خلال هذه الصورة للواقع اللغوي بدأ يظهر الاهتراء؛ بسبب الازدواجية غير المتحكّمة، والتي لا يرتاح إليها المواطن البسيط؛ حيث الفرنسية الحاملة لأفكار التنوير (الحرية، المساواة، الإخاء) تأخذ بألباب بعضنا، تحاول أن تكون عامل خلق النّخبة الجزائرية التي تجعلنا مرتبطين بفرنسا لغوياً، وهذا من شأنه أن يخلق الانقسام بين الأجيال والمجموعات والقطاعات الاجتماعية وتجسّد التعارض بين الذين يتقنون العربية والذين يتقنون الفرنسية، مع ما ينجرّ من عقد وحقد وعداء بسبب المكانة غير الطبيعية التي فرضها مقام الفرنسية على اللغة الأمّ. والواقع أنّ إتقان الفرنسية ينظر إليه من جهة على أنّه مصدر فخر ووسيلة يؤكّد بها الفرد فاعليته وانتماءه إلى العصر، على أنّه من جهة أخرى سمة تُظهر المرء في أعين البعض بمظهر المشتاق إلى عهد الاستعمار، في الوقت

الذي أصبحت الفرنسية محلّ انتقاد في العالم وعلى مستوى أوربا ليس فقط لاعتبارات إيديولوجية بل لأسباب تتعلّق بالمردودية والفعالية.

3- الإصلاح التربوي لعام: 2004/2003 وموقع لغات المدرسة: إنّ الإصلاح سنّة كونية ووسيلة من وسائل التجديد، والإصلاح قد يعني إلغاء القديم، وقد يعني التجديد في بعض فروعه، وقد يعني الترميم الكلّي/ الجزئي، ولا يكون الإصلاح إلاّ حالة وجود فراغ، أو تهلهل في النظام التربوي، فيأتي الإصلاح ليسدّ الفراغ، ويبني من جديد بناءً متيناً أحسن من القديم، ويَبِينُ عن مردودية فضلى لها صفات التميّز. وهكذا درجت الأمم على أن تقوم على إصلاح قطاع التربية والتعليم؛ باعتباره القاعدة لإصلاح المجتمع فالمجتمع يبنى ويُعلى من المدرسة. جاء الإصلاح التربوي استجابة لتلك التعديلات التي اعتمدها النظام التربوي القديم وكانت غير كافية في ظلّ نظام سريع يعيشه العالم بشكل لا يعرف الحدود ومن الطبيعي أن تحصل الإصلاحات ويُعاد النظر في نظامنا التربوي وفق مقاربات معاصرة ومضامين تراعي هذا الحراك العالمي، والجزائر ضمن هذا الكون الذي يعرف هذا المخاض السريع. وكذلك جاء الإصلاح التربوي استجابة للوضعية المعاصرة التي تستدعي إعطاء نفس جديد للمنظومة الاجتماعية عن طريق المدرسة، وعلى إثر حلّ المجلس الأعلى للتربية، وكان يشكّل القاعدة العريضة من المجتمع الجزائري، وقد تكوّن ديمقراطياً وشملت أطرافه كلّ الحساسيات والشخصيات والفعاليات، وأنتج هذا المجلس أفكاراً معتبرة في مجال ربط المدرسة الجزائرية بأصالتها وفق مستحدثات المعاصرة وضمن الأبعاد الوطنية والتاريخية والحداثية، وقدّم اقتراحات توصف بالمهمّة إلاّ أنّها لم ترَ النور، ونصبت على غراره لجنة الإصلاح المعيّنة والتي قَدَّمت صورة مخالفة للمجلس الأعلى للتربية في الطرح الهيكلي للمنظومة التربوية، رغم أنّ المضمون كانت أفكاره من مَصُوغات المجلس الأعلى للتربية. وهذه اللجنة انتكس دورها

في صورة أشخاص قدّموا تقريراً إصلاحياً سمي بإصلاح (ابن زاغو) الذي وقع الاحتجاج عليه بقوّة من المجتمع المدني، باعتباره يريد صياغة مجتمع جزائري صناعي وفق معايير نمطية رآها هؤلاء المصلحون أنّها تجعل المجتمع الجزائري معاصراً أحبّ أم كَرِهَ، ومع كلّ هذا لا ننكر أنّ الإصلاح التربوي أعطى المقام للغات وفق مصطلحات زئبقية غير محدّدة، ونصّ على:

1. تحسين تدريس اللغة العربية؛
2. النهوض بالمازيغية؛
3. الرفع من جودة الفرنسية.

وبروح تحليلية نقدية إصلاحية، أرى أنّ استعمال مصطلحات: **تحسين - النهوض - الرفع** من المصطلحات التي تستعمل في البحث عن الجودة، وهذا شيء جميل أؤيده لو تجسّدَ في الميدان، ولكنّي متشكك منه لأنّ المتجسّد غير ذلك فالكلمات الثلاث عبارة عن فزّاعات جوفاء لا تحمل مداليل الجودة التي تتطلّب وضع خطّة ذات أهداف وغايات، وتتطلّب نشدان الأفضل في كلّ شيء، فالجودة هي طلب التحسين والتطوير المستمرّين، والجودة في صناعة محتويات الكتاب المدرسي، وفي المعلّم المطبّق للكتاب، وفي المسيّر الإداري، والجودة في جعل المتعلّم ابن القرن الحادي والعشرين. ومفهوم الجودة لا يتعارض والأصالة التي ضد التقليد والابتذال، والشيء الأصيل الذي يستمدّ خصائصه من ذاته وليس من شيء آخر ويمثّل القدرة على التفكير المتّسم بالابتكار، كما يمثل محكّ عدم الشيوع والمهارة. ففي الواقع نجد الخَطْب في الظاهر يسيراً، ولكن كلفته غير يسيرة؛ فلا سارت الإصلاحات في طريقها المطلوب لتحقيق: **التحسين والنهوض والرفع**، ولا بقيت الأمور على القديم لنقول: إنّنا لم نصلح التربية بعد. فمن أخطر القضايا أن يتعلّق شعار التلاميذ والطلاب بقولهم: **الشهادة للجميع والعمل لمن يستطيع**، وأن يتدخّل أولياء التلاميذ في تسهيل الانتقال والنجاح للجميع، وأن يلج

الولي باب المدرسة فقط عند سحب المنحة أو في حالة رسوب ابنه، أو إذا أعاد السنة، وأن الدولة في كلّ هذا تحسب حسابها وتضع هدفها الكمّ لا النوع.

نعم أؤيد الإصلاح التربوي عندما يُبنى على التفكير في التنمية البشرية في إطار التكفّل بهذا الأمر من قبل كلّ القطاعات، وهذا ما نطمح إليه، بل هي السمة الكبرى التي يرفعها مصطلح الإصلاح التربوي وأبارك الإصلاح الذي يتطلّب القطيعة مع السلوكات النفعية. ولذا يحتاج الإصلاح إلى صياغة مقاربات تتّسم بالشجاعة وإرادة التغيير العميق للأشياء، ويربط ذلك بواقعنا الاجتماعي دون نسيان ما يربطنا بالنظام الكوني ونحن طرف فيه، والعمل على استنبات ثقافة جديدة لها ارتباط بالأصالة، وتكريس ثقافة القيم والمفاهيم والشراكة والانفتاح والتحاور والمنافسة واحتضان التمايز اللغوي، ويربط كلّ هذا بالإبداع الذي هو وسيلة في إحداث النقلة النوعية التي يحتاجها المجتمع. وهذا لتحقيق مفهوم الجودة التي تعمل على إنتاج النّخبة العاملة على التثوير والتغيير. وسأقف بعض الوقت في هذه المسألة لأكرر القول إنّ الجودة تستدعي التفتّح على الوسائل الحديثة، وتستدعي برامج جديدة تتماشى وأحداث العصر، وتستدعي فهما واضحا للثقافات المحيطة بنا، والمعاملة بالندّية والاندماج دون الذوبان فأين برامج تحدّيات العولمة، وأين ثقافة الحرية وتجسيد قيَم التواصل، لماذا لا تزال برامج الإصلاح تؤجّل الجديد إلى أجل غير مسمّى، لماذا بقيت عيوننا في الماضي ولا تنظر للمستقبل، فهل نبقى نحتكم للمصادفات ونترك التخطيط؟ ... ومن وراء هذا أريد أن أضع من يهمّه الأمر أمام الأمر الواقع بضرورة الاهتمام بالتنمية البشرية عبر المدرسة التي تحتاج إلى عقلنة Repenser l'école؛ لأنّ مدرستنا قديمة ومتجاوزة فيتعيّن علينا تحديثها. ومن هنا رأيت إلى جانب هذا الإصلاح بعض مظاهر الفشل، بعضها له علاقة بالجانب اللغوي والبعض الآخر في طبيعة التربية ككلّ.

4- مظاهر الفشل في الإصلاح التربوي: لا ننكر أنّ المدرسة الجزائرية قد حقّقت منجزات جدّ متقدّمة في نسبة التمدرس، وفي مجانية التعليم، وفي المساعدات الاجتماعية التربوية للفئات المحتاجة، وفي تقليص التباين بين الريف والمدينة، وفي ارتفاع تمدرس البنات، وفي ديمقراطية التعليم، وفي عدد الموارد البشرية، وفي المناصب المستجدّة سنوياً... منجزات تفوق الحصر، إلى جانب إرساء لبنات حَكامة جديدة غير مركزية استجابة لمقتضيات لسانية وجغرافية ومع ذلك هناك ثغرات وتعثرات ما تزال قائمة، وهي من النقائص التي أخلّت بنجاح عملية الإصلاح التي كان يفترض أن ينتقل فيها التلميذ إلى مرحلة اكتساب لغوي بامتياز مع انتقال لغوي بفارق وإدراك، كما يجب أن يكون عليه الإصلاح وفق المعايير الدولية، فنحن أمام واقع جديد هو أن نكون أو لا نكون، وأن نُحدث إصلاحاً ولا نرقّع ممزقاً. ولكن بكلّ أسف لم تحدث النقلة المطلوبة، ولم يكن التحكّم اللغوي قائماً بقدر ما تجسّدت مظاهر التراجع عمّا كان عليه الوضع قبل الإصلاحات، ويمكن أن نسميها بمظاهر الفشل، وتتمثّل في ما يلي:

1/4. غموض خطاب الإصلاح: إنّ خطاب الإصلاح في حدّ ذاته كان بعيداً عن مدارك المعلمين، ولذا فإنّ إمكانية تحقّقه في الواقع كانت صعبةً، بل إنّ عملية التفهم لنصوصه ومقاربته غير واضحة، وحتى يصل خطاب الإصلاح التربوي إلى كافة المعنيين لا بدّ أن يتّصف بالوضوح بعيداً عن لغة الخشب والأحاجي والألغاز والمراسم والأوامر. فلقد غيّب خطاب الإصلاح أسئلة الأزمة أزمة الضعف اللغوي وهي **أزمة عدم التمكّن لأيّة لغة من لغات المدرسة**، أزمة إعداد المدرّس الكفء، أزمة طرائق التلقين التي لا تزال عتيقة. لقد غيّب خطاب الإصلاح التربوي التحدّيات المعاصرة، وقزّم التحوّلات الحضارية، فلا نسمع فيه إلاّ خطابا على خطاب دون رؤية سوسيولوجية، لأنه خطاب يخلو من نظرية

فلسفية علمية يستند إليها، خطاب دون تقديم رؤية ومستلزمات الإصلاح التربوي المنشود، فلم يقع التركيز على رهانات العصر ومرحلة العولمة والثقافة السياسية الكونية إنّه خطاب ترقيع في ثوب مرقّع.

إنّ هذا الغموض أسال كثيراً من المداد، وكان على المصلحين التربويين أن يُنزلوا الخطاب الإصلاحي إلى القاعدة لمناقشة أوضاع التعليم في مختلف المستويات، وبخاصة عقد الندوات والاستشارات على نطاق واسع، وإلاّ يعدّ إصلاحاً مفروضاً من القمّة وعلى القاعدة التطبيق ودون مناقشة. ومن هنا كثيراً ما نتساءل هل نبعت آليات الإصلاح من الذات الوطنية ومن الخصوصيات؟ وهل هو نابع من القاعدة أو من النّخبة المتعالية؟... وأنتظر مثلما ينتظر المجتمع الجزائري أن يكون الإصلاح التربوي المنشود من واقعنا؛ إصلاحا ينقلنا من مرحلة تحقيق الذات إلى مرحلة اكتشاف الذات وتقويمها "... مرحلة بناء لاستراتيجية فعّالة تعتمد على الانتقال من مرحلة المبادئ إلى مرحلة البرامج، ومن مرحلة الخطب إلى مرحلة الخطط[12]" إصلاح يقف على أسس أصيلة؛ يُربي فينا مظاهر الاعتزاز بتراثنا وحضارتنا، إصلاح ذو منهجية متكاملة، يغيّر المتعلّم إلى وضع أكثر جدّية وواقعية، وبإمكانه التفاعل مع الظروف المستجدة التي برزت مع التداعيات الحديثة، إصلاح لا يقتلعنا من جذورنا ولا يربي فينا الريبة والشك في مورثنا... هذه مجموعة من التحفّظات التي يمكن تسجيلها على إصلاح لم يناقش في القاعدة، ولم تظهر فيه مؤلفات تربوية أو منافحات أو مرافعات تجعل المواطن أو المختصّ تكون له الكلمة التي يدلي بها في مثل هذا الملف المهم، وهي جزء من المواطنة التي تعطي للجمهور حقّه في الإدلاء بمستقبله ومستقبل أولاده.

2/4- عدم ربط التنمية المستدامة بالتنمية البشرية: للحديث عن التنمية المستدامة نربط ذلك بتنمية أطر هذه التنمية التي تعود في أصلها إلى التعليم

فتنمية التعليم أو التنمية التربوية هي مشروع يتحقّق من خلال علاقة تبادلية بين التنمية والتعليم، وعليه لا بدّ أن نؤكّد جوهر القضية بأنّ التقدم العلمي لا يكون دون تنمية بشرية عمادها التربية والتعليم. ولكي تحدث أية تنمية لا بدّ من امتلاك التكنولوجيا والاهتمام باستخدام الموارد البشرية في توظيف تلك التكنولوجيا، ولا بدّ كذلك من امتلاك المهارات ودوافع السلوك الإنتاجي الذي يأتي عن طريق التعليم النظامي، وكلّما زاد استثمار بلد ما في التعليم كان اقتحامه لأسباب التنمية أسهل وأيسر. وبالتالي فبلدنا يستثمر ميزانية كبيرة في التربية، لكن اقتحامه لميدان العلم ضعيفاً، فأين الخلل؟

يعود الخلل في رأيي إلى هذا النظام التعليمي الذي لم يقع الاهتمام فيه بالتربية والتعليم في شكلها التكاملي ولم يكن التعليم شأناً مهماً، ولم يربط ذلك بمختلف المشاريع التنموية ولا بمختلف الوزارات ولا بالمؤسّسات، ولم يعالج التعليم علاجاً وافياً من قبل المجتمع، بل لم يشترك المجتمع في علاج ضعف مردودية التعليم. وهذا ما خلق في داخله فجوة، تتمثل في أنّنا لم نعلّم أولادنا احتياجات الحاضر، كما لم نعلّمهم مواجهة احتياجاتهم، فلم نبن بنًى جديدة للتعليم المستمرّ، ولم نضع المناهج التفاعلية لتنمية قدرات تنافسية، ولم نهيئ معلماً جديداً لأدوار جديدة، ولم نقوّم التقويم المستمرّ لتعلّم مستدام. وبذا لم نستثمر في التنمية البشرية، وحالياً تفرض علينا المستجدات مراجعة نظمنا التربوية، وتحديث مؤسّساتنا الجامعية، ومخابر بحوثنا، وإعادة تحديد أهدافها، وتعبئة مواردها، والإبداع في الآليات الكفيلة بتحقيق منظومة تعليمية فاعلة؛ منظومة ذات جودة وكفاءة إنتاجية، "وهذا الفهم التنموي والمستقبلي للتعليم العربي يجعلنا نبدأ من الآن في التفكير والتخطيط للمستقبل التعليمي حتى نتفادى الأزمات التي ستمرّ بالمنظومة التعليمية، وحتى لا نجد أنفسنا مضطرين فجأة لإحداث تغييرات لا مفرّ منها في نظمنا التعليمية، وبدون سابق

تخطيط. فخياراتنا الإستراتيجية تتحدّد منذ اليوم وإن لم نبدأ من اليوم في عملية تقويم المنظومة التعليمية والتخطيط الاستراتيجي لها؛ حيث لا يزال أمامنا فسحة من الوقت للاختيار بين القرارات والبدائل المتاحة لنا الآن بسهولة، فإنّ التغيّر سوف يفرض علينا سواء أردنا أم لم نرد، وتصبح كلّ محاولاتنا غير مجدية ونفاجأ –مهما حاولنا- بالوصول إلى نقطة الكارثة(13)". وعليه فإنّ الإصلاحات نظرت إلى التربية مفصولة عن القطاعات الأخرى، بل مفصولة عن التكوين المهني، وعن التعليم العالي، وهذا هو الخلل العام في أنّ تنمية التعليم لا يحصل دون تنمية المجتمع. فتنمية المجتمع هو تنمية المعرفة وامتلاكها، وتنمية المجتمع هو الانتقال من المستهلك إلى المنتج وهذه نقطة مهمة مغيّبة في إصلاحنا التربوي.

3/4- عدم الفصل في لغة التدريس: الملاحظ في هذه النقطة أنّ هناك قطيعةً بين التعليم الأولي والتعليم الجامعي، وغياب التصوّر الواضح بين التربية والتكوين والتعليم المهنيين؛ حيث لم يقع الفصل في لغة التدريس في المرحلة الجامعية، فالتلميذ يتكوّن بلغة، ويجد لغة جديدة في محيطه الجامعي والمِهْني وذلك ما يجعله يصطدم بعراقيل لغوية أثناء التحصيل العلمي لمواد الدراسة، بل لاحظنا طلاباً كثيرين يرغبون في مزاولة العلوم، لكن اللغة العربية لا تسعفهم في هذا المجال، ممّا يجعلهم ينتكسون ويعودون إلى المواد الإنسانية لأنّها معرّبة. وفي هذه النقطة أعرج على ظاهرة غريبة هي كتابة الرموز من اليسار إلى اليمين، فهذا أمر لا علمية فيه، فالرموز كانت تتماشى مع رمزية خط اللغة العربية وعمل بها منذ ما يزيد على أربعين سنة دون مشكلة، والآن في إطار الإصلاح نكتشف الخطأ، ولست أدري أين الضرر؟ ولكن الضرر في أنّ المتعلم يكتب من اليمين إلى اليسار، حين يأتي لكتابة الرموز يغيّر النمط؛ كما أنّ الرموز المتّفق عليها في العربية لا يعني أنّها غير صالحة: س/ ص/ ج/ جب/

جيتا... فما الضرورة إلى تغييرها، هل لنكون عالميين، وهل فعل الدانماركيون هذا، وهل غيّر المجريون اصطلاحاتهم، وهل قلّب الفيتناميون موازين أولادهم العلمية، وهل سار اليابانيون في هذا النمط العالمي... أمم صغيرة بسيطة تقلّد الأمم المتقدّمة وتأخذ عنها، ولكن تعطي دائماً للغاتها صبغتها، وتحترمها، فلا تجرّدها من خصوصياتها.

وفي مقام آخر يتبيّن فشل الإصلاح التربوي في أنّ السلطة تعمل بسياسة النعامة، فهي في العلن مع التعريب، وفي السرّ مع التفرنيس، مع العربية باعتبارها لغة رسمية لها قيمة قصوى في ما تحمله من مقدّس، ولكنّها أقلّ قيمة حسب المبدأ الوظيفي؛ وهو مبدأ السلطة الفعلية الذي منح الفرنسية تلك المكانة، هذه اللغة (الفرنسية) التي لها فئات بورجوازية جديدة نقلتها إلى محل الصدارة في الإدارة والاقتصاد. فلغة الرمز والسياسة والتاريخ والإرث كلام قاله المعرّبون ذات يوم، في خطاب منافحات عن الهُوية العربية والانتماء للعروبة خطاب لازم مراحل التعريب، وعرف هذا الخطاب ليونة مع أوائل الثمانينيات بظهور الحركات البربرية التي تنادي برفع الظلم عن مواطنة المازيغية على اعتبار أنّ مواطنتها سلبتها اللغة العربية، فهو خطاب طوباوي لا قيمة له الآن أمام اكتساح الفرنسية للوضع اللغوي. وإنّي مع ضرورة الحسم في المسألة اللغوية ولن يتمّ إصلاح في ظلّ سلطة مرنة، فكلّ الشعوب حسمت أمر اللغة، ما عدا الدول العربية والجزائر منها، فليس من اللازم أن لا يوجد قرار لازم، وهو في الحقيقة استمرار للتخلّف والتبعية والجهل؛ لأنّ القرار الصارم يترك الشعب يهتمّ بمسائل أخرى، بدل أن يدور حديثه وتفكيره في لغات المدرسة.

ويأخذني هذا الكلام للقول بأنّ لغة التدريس في المرحلة الأولى محسومة رغم التحجيم الذي تعرفه هذه اللغة في تخفيض الساعات، ولكن المرحلة الجامعية لم تفصل فيها الإصلاحات، بل لم تعرف الجامعة الإصلاحات العميقة

اللهمّ إلا نظام LMD الذي اعتُمد كوصفة علاجية دون دواء شافٍ. نظام جيّد في بيئة هزيلة، ودون إمكانيات، نظام عالمي واختياري، وعندنا نظام إجباري ودون ممهدات أرضية ودون فهم لمحتوياته وكيفية مسايرة الواقع لكلّ الحراك الجماعي الذي يفترض أن يصاحب كلّ إصلاح، وإنّه النظام كلّ متكامل فأي فجوة في مصلحة من المصالح تكون عواقبه على المصالح الأخرى. والمهمّ أنّ الإصلاح أغفل استعادة العربية لمكانتها في العلوم، وهذا يعني تكريس مبدأ الازدواجية المتوحشّة، وهي ازدواجية غير متكافئة، وهذا يرسّخ غلبة الفرنسية بقوّة، علماً أنّ ارتباط فرنسا بفترة قهرية بالنسبة إلينا لم يعد معه مرغوباً في الفرنسية إلاّ عند النّخبة، أضف إلى ذلك أنّ الفرنسية في الوقت الحاضر ليست محلّ إغناء، بل هي عامل توترات، والدعوة إلى النّخبوية باسم التفتّح الذي يأتينا في تلك الشعارات التي تحملها قفازات عدو الأمس.

4/4- استشراء الضعف اللغوي العام: كان يفترض أنّ الإصلاح التربوي يقدّم للمتعلّم التحكّم الجيّد في **القراءة وفي الكتابة وفي الحساب، وفي التحكّم اللغوي**، وهذا في المرحلة الابتدائية، ولكن هذا لم يحصل فلديّ عيّنة من طلاب الدفعة الأولى للإصلاح وهي دفعة 2011/2010 م التي دخلت الجامعة العام الماضي فلم أرَ دفعة ضعيفة لغوياً منذ سنة 1985 مثل هذه الدفعة. دفعة لا تتحكّم في أيّة لغة بتاتاً، ولا تحمل التأهيل الجامعي المطلوب، بل أتساءل أحياناً: كيف حصل هؤلاء على شهادة الباكالوريا؟ وحرام على الذين أجازوهم مع هذا المستوى المتدنّي، ولكن قد يعذرون لأنّ الأوامر تقول: علينا أن نرفع نسبة النجاح. إنّ الضعف اللغوي مستشرٍ بقوّة في هذه الدفعة، وهذا ما دلّت عليه كتاباتهم وأبحاثهم، والغريب أنّ هذه العيّنة من ولاية هي الأولى في نسبة النجاح في الباكالوريا على المستوى الوطني، بلهَ الحديث عن الولايات التي لها نسبة دنيا. فلقد لاحظتُ الرداءة والقصور المستمرين خلال السنة، وما استطاع الطلبة

أن يتحسّنوا لأنّهم يفتقرون إلى قاعدة لغوية كان يفترض أن يكتسبها في المرحلة الابتدائية. والحاصل من هذا **هزال المُخْرِجات التعليمية مقارنة بدول الجوار**؛

وهذه النقطة تثير فيّ كلاماً آخر للحديث عن تدنّي المستوى اللغوي، فله أسبابه الكثيرة، والسبب المباشر هو افتقار الكثير من المعلمين إلى الزاد اللساني، ومن هنا نرى القصور في طرائق التلقين وفي عدم متابعة الجديد والقصور في مسائل التقويم، ويطلب من الإصلاحات التربوية أن تعدّ لنا معلماً له القدرة على الكتابة الصحيحة، وله من المعارف العامة القدر الكافي، معلماً مستخدما للمهارات اللغوية كتابة واستماعاً، ومنمياً للحسّ الجمالي والتفكير النقدي، وكاشفاً للمواهب الأدبية وعاملاً على تنميتها، وهذا كلّه جيّد ولكنّه يتطلّب النظرة العلمية الجادة لبناء معلّم في مستوى الحدث؛ لأنّ سيرورة الإصلاحات لا تكون بمعلم فاقد للزاد المعرفي، أو بمعلم فاشل. والإصلاحات التربوية تحتاج إلى معلم متمكّن من مادته، متمكّن من مهارة التواصل بلغته أولاً، وبإحدى اللغات الأجنبية ثانياً، معلم له حظ من المعارف العامة، متمكّن في تكوينه مرن في انتقاء الطرائق والأساليب ضمن ما يستدعيه الحال والمقام والمستوى، مركّز على الجوانب التطبيقية. معلّم يجيد استعمال التقنيات المعاصرة، معلّم يقف على راهن الشابكة، يسبح فيها ويعوم، ويعود بدرر وقيمة مضافة لما يعطيه للتلميذ بشكل يلاحق العصر... أقول: **أنقذوا مدارسنا من مُخرجات هزيلة.**

5/4- غياب الحديث عن تنويع لغات التعلّم والبحث التربوي: تحدّث الإصلاح عن الرفع من قيمة اللغة الفرنسية فقط، وأعتقد أنّ الإصلاح لم يكسب القيمة المضافة، كونه حجّم نفسه في لغة واحدة، ويكون بهذا قد جسّد النزاعات الجزئية التافهة على حساب الرهانات المنتظرة، كما جسّد الانغلاق على حساب الانفتاح على الكون بجميع قيمه الإيجابية ولغاته. لقد تبنّى

اللغة الفرنسية فقط لغة يقع الاهتمام بها على حساب لغات العلم، ولا يعني أنّ الفرنسية سوف تنقلنا إلى مصاف أهلها، بل نحن نبقى نحن، ولا يمكن أن نكون فرنسيين، فإذا لم نبدع بلغتنا، فلا يمكن أن نبدع بلغة الآخر، وننسى أنّ الفرنسية لها المقام منذ الاستقلال في محيطنا وواقعنا فماذا قدّمت لنا؟ نحن في عصر نحتاج إلى الانتماء الإيجابي، انتماء نفعي معاصر، اللغة الفرنسية سلعة ضيّقة، فالفرنسي يبيعك سلعته بلغته، والأمريكي يبيعك ذات السلعة بغير لغته،ة وقواعد الاقتصاد تقول: نبيع بلغة المستهلك. الفرنسيون يخاطبون الشعوب بالفرنسية فقط، وعليهم أن يفهموا، والإنجليز مثلاً يخاطبون الشعوب التي استعمروها بلغتهم الوطنية، استعمالنا للفرنسية استعمال نخبوي، فالغلاف اللغوي الأجنبي له تأثير، فما هو الغلاف الأمثل لنا. لا أقول: إنّنا منهزمون وعلينا أن نحتمي بلغة علمية أجنبية، ربّما يكون هذا، ولكن علينا أن نختار التعدّد اللغوي النفعي وهو الأمثل لنا ولأولادنا وللتفتّح العالمي، فكفانا قوقعة في لغة لا يتكلّمها في العالم أكثر من 160 مليون، وعلينا أن نفهم أنّ العالم تتجاذبه لغات العلم المعاصر، ولغات العلم المعاصر لها مواصفات ومواقع في المنتوج العلمي والأدبي والفنّي، وكان علينا اختيار الأفضل، وكان علينا أن نكون مثل العالم الذي يستعمل الآن اللغة الإنجليزية كونها لغة العلم المعاصر بلا منازع فالإنجليزية لها السيادة في الالكترونيات و80 % من صفحات المواقع المتوفّرة على الشابكة مكتوبة بالإنجليزية، كما أنّ لها مواقع حسّاسة بصفتها اللغة الرسمية لكثير من الشعوب والدول خارج بلادها، ولها المقام العلمي الذي لا تتوفّر عليه أية لغة أخرى، "وفي هذا المجال تحتلّ الإنجليزية المرتبة الأولى، فهي اللغة الوحيدة بين جميع اللغات العالمية التي تستخدم لغة رسمية في قارات العالم كافة؛ حيث يبلغ عدد الدول التي تستخدم اللغة الإنجليزية لغة رسمية 59 تسعاً وخمسين دولة، وهو أكثر من ضعف عدد الدول التي تستخدم اللغة العالمية

الثانية وهي الفرنسية، إذ يبلغ عددها 28 ثماني وعشرين دولة[14]". أما آن لنا أن نختار الجيّد واللازم لواقعنا اللغوي ولمستقبل أولادنا في اندماجهم العولمي. ويقودني هذا للحديث عن لغة البحث العلمي، فهي نفس الشيء، حيث إنّ البحث العلمي كان يجب أن يستزرع باللغة الوطنية، ولا مانع من الاقتباس من اللغات الأخرى بعد استيعابها في لغتها الأصلية، بل إنّ مردود التربية في الوطن العربي يبقى ناقصاً إذا لم يتحكّم المختصّ في اللغة الألمانية؛ باعتبارها لغة الديداكتيك بلا منازع. وبات حرياً أن ننقل العلوم في ميدان البحث التربوي من هذه اللغات في المقام الأول، بغية توطينها باللغة الوطنية، وتلك سمة الأخذ والعطاء بين اللغات. والمشكلة التي نعانيها نحن أننا نأخذ عن تلك اللغة التي تأخذ أو تترجم، فيأتي إلينا العلم متأخراً، فبعدما يترجم إلى الفرنسية، نترجمه عن الفرنسية على اعتبار أنّها الوسيط، ولا بدّ للعلوم أنّ تمرّ عن طريقها، وهنا العقدة النفسية التي نعانيها، وبذا ضاع البحث التربوي في أصله وفي اللغة المنقول إليها.

6/4- عدم انغماس التلميذ في المعلوماتية: فيلاحظ أنّ التلميذ لم يعامل علمياً ومنهجياً ومضموناً بأنّه ابن العصر، وابن الآلات المعاصرة، ولم يتحقّق وجود الحدّ الأدنى من مشاهدة هذه الآلات في مدرسته، بل عند معلمه الذي ما يزال يستعمل الأدوات القديمة والتي عفا عليها الزمان[15]. فمدرستنا الجزائرية التي أُجهز عليها الخطاب الرسمي بأنّها تمتلك أدوات: الكبتار، الشابكة آلات العرض، آلات التصوير... خطاب استهلاكي لا غير، فمدرستنا، لا تزال تعتمد على السبورة والكراريس والكتب التي أقضت مضاجع التلاميذ والواقع في المحيط غير ما يدرّس في المدرسة، وفاقد الشيء لا يعطيكه. ألم يحن الوقت للخروج من التاريخانية المجسّدة لعصر الضعف، فهل لا نزال في عصر الأتراك؟ ودون وضع التلميذ في محيطه الاجتماعي المعاصر يكون فاقداً للثقة في

مدرسته وفي معلمه؛ حيث المفارقة قائمة بين الواقع وبين ما يشاهده من دعاية وما يراه في الإعلام من وسائط مذهلة، فشتّان بين القول والفعل.

7/4. نسبة كبيرة من الأمية في المجتمع الجزائري: لا تطوّر ثقافيا واجتماعيا في بلادنا حيث تنتشر الأمية وحيث يسود الجهل فئات كثيرة من المجتمع، فكيف يمكن أن ينجح الإصلاح في ظلّ وجود 7 مليون أمي جزائري من أصل 36 مليون، وهنا كان لا بدّ أن يدقّ ناقوس الخطر بأنّ أي إصلاح لا يمكن أن ينجح إلاّ في ظلّ هبّة لغوية وطنية عامة، يكون فيها المواطن يفهم ما يسمع ويقرأ، فنقص تأطير محو الأمية، وغياب تقديم مشاريع لمحو جهل هذه الشريحة يُنقص من فعاليات الإصلاح التربوي، فئة كبيرة لها ارتباط بأولادها ومجتمعها. وكان على وزارة التربية في هذا المجال أن تقوم بالتوازي مع الإصلاحات على إصلاح أوضاع الأهل اللغوية بتقليص نسبة الأمية عبر مشاريع وطنية كبرى ولجان محلية مساعدة، وعبر كلّ مدرسة تكون هناك أقسام مسائية للقضاء على هذه الآفة، وتحصل المتابعة والتقويم الحقيقي؛ لأنّ وجود أقسام افتراضية على مستوى كلّ المدارس ليس حقيقة، وحتى إن وُجدت فليست ذات جدوى وفاعلية، ليس لها مُخرجات واقعية، لا يجب أن نقفز فوق تلك النسبة المرتفعة من الأمية، وبخاصة عندما نعلم أنّ نسبة الأمية في النساء أكثر من الرجال، رغم أنّ عدد الطالبات في الكليات أكثر من الطلاب، والمهم في كلّ هذا أنّه يجب شنّ حرب كبيرة على الأمية لأنّ التعليم هو التحرّر وهو الاستقلال والتحضّر، وعلينا طرح مشاريع مستعجلة قابلة للتحقيق لقطع تزايد الأمية، فلا توجد مواطنة بوجود الأمية، ولن تخرج النخبة من شعب متخلّف، ولن يحصل التطوير إلاّ عن طريق التعليم.

8/4- نقص تكوين مواطن بنّاء: من المعروف أن المدرسة تنتمي إلى وزارة التربية؛ أي إن الوزارة تعطي التربية (العلم)، والعلم في ذات الوقت (تعلّم الأدب

والسلوك) فإذا لم يكن العلم مقروناً بالتربية، فما الفائدة منه؟ وإنّ أنبل مهمّات المدرسة تربية التلاميذ، بما توفّره من فرص التأهيل والتغيير والتحسين والتحلّي بالسلوك القويم، وتنمية مواقف العيش مع الآخرين، والاحترام المتبادل وربط العلاقات، فماذا قدّمت المدرسة للحدّ من ظاهرة العنف؟ وماذا أسّست في مجال العلاقات بين أفراد الجماعة التربوية؟ وماذا قدّمت من منظومة القيم؟ فهل ذهب عن المدرس إشعاعها التربوي والثقافي المؤثّر في محيطها بشكل إيجابي؟ لماذا لم تبق المدرسة أداة للرقي الاجتماعي المجسّد لقيم التفاهم والحوار واحترام الآخر؟

وما يلاحظ في السنوات الأخيرة أنّ ظاهرة العنف مستفحلة بشكل قوّي تلاميذ يعنفون ويثورون ويكسّرون ويغشّون بالقوّة، معلمون تجرّدوا من مسؤولية التربية، ليرون أنّ الأولياء مسؤولون عن هذا الأمر، الأولياء يرمون بالكرة على المدرسة وأحياناً على الدولة، والدولة تلعب دور رجل الإطفاء، تحاول إرضاء الجميع بالتنازلات، بوضع عتبة للدروس بتخفيض البرنامج إلى ثلثه أو يزيد، المهمّ ألا يخرج الطلبة في مظاهرات والمهمّ أن يبقى التلميذ وديعاً، فالانتقال مضمون والنجاح شبه مضمون... ولستُ أدري هل يعرف المعنيون أنّ تلاميذ يضربون معلميهم، وهل يعلمون بأنّ ظاهرة الغشّ بالعنف قائمة في كثير من مدارسنا وفي الامتحانات الرسمية، وهل يسمعون بأنّ مختلف الممنوعات بدأت تتسلل إلى مدارسنا... أين الحزم التربوي؟ وأين التكوين على المواطنة والتنشئة الاجتماعية البنّاءة؟ أين تكوين المواطن المحبّ لبلده؟ وأين التربية الدينية والإسلامية التي تحثّ على الحبّ والتحابب والمعاملة بالحسنى؟

وإذا تحدثت عن العنف المدرسي، فأعزو الفشل في هذه النقطة إلى البرامج المدرسية التي لم تزرع فكرة المواطنة، وفكرة الحوار والسماع للرأي الآخر والعيش بسلام مع كلّ الناس مهما اختلفت رؤاهم ودياناتهم، فالمدرسة لم تفلح في تعليم نبذ العنف، ولم تفتح آفاق التلاميذ على ممارسة الانتماء وحمل الشأن

العام، كما لم ترسّخ ثقافة القانون وسيادة المؤسّسات، وهذا يعود لعدم احتواء الكتاب المدرسي لمفردات التربية على المواطنة، ثمّ مسألة تجسيدها على أرض الواقع، إننا نحتاج إلى مدرسة معاصرة تعمل على التربية وعلى المواطنة التي تعني:

"ـ تربية على ثقافة الواجبات قبل المطالبة بالحقوق؛

ـ تربية على حقوق الإنسان والديمقراطية عبر منهجية شاملة تربط بين الفكر والوجدان والأداء؛

ـ تربية على التعاطف والمشاركة المجتمعية والغيرية والمحبّة والعدالة والتواصل الاجتماعي والتفاعل الإيجابي؛

ـ تربية على ثقافة التسامح والحوار والسلام؛

ـ تربية على المبادرة وخلق فرص جديدة لا على التكيّف مع البيئة فقط؛

ـ تربية على الأسلوب العلمي والتفكير النقدي في المناقشة والبحث عن الوقائع والأدلة؛

ـ تربية على المشاركة في تحمّل المسؤولية، وعلى الشعور بالمسؤولية تجاه حقوق الأفراد والجماعات؛

ـ تربية على تماسك المجتمع ووحدته الوطنية، والعمل المشترك؛

ـ تربية على التحلّي بالتفاؤل تجاه مواجهة التحديات، ومحاولات التيئيس والتثبيط، وغرس روح الانهزامية؛

ـ تربية على عزة النفس وكرامتها وقوّة الإرادة[16]".

وكان على الإصلاح التربوي أن يعالج الكثير من القصور عن طريق صياغة برنامج قابل للإنجاز في مفرداته البسيطة، وإن كانت هذه المسألة مرتبطة بتنسيق الجهود مع كثير من المؤسّسات، ولكن للمدرسة شأن كبير فيها.

9/4- هجرة الكفاءات: تدفع الدولة أموالاً كبيرة من أجل تعليم الفرد فما إن يتخرّج إلاّ وتدور في ذهنه فكرة حزم الأمتعة والتوجّه إلى المطار للهجرة إلى الخارج. فلو أنّ المدرسة كانت ناجحة في تبليغ رسالتها في غرس **حبّ الوطن من الإيمان**، وغرست فيه أسمى آيات التقديس لِعَلَمِه ولخدمته والتفانى من أجله، ولا يفكر الطالب في كيفية الحصول على ڤيزا إلى كندا أو فرنسا وهو في مرحلة الثانوية، كذلك لا يطالب بتخفيض مدة الخدمة الوطنية، وهذا فشل ذريع تعرفه المدرسة الجزائرية؛ لأنّها لم تزرع فيه فكرة خدمة الوطن، ولم تربِ فيه الحمية الوطنية، فحصل السخط ممّا هو وطني في كلّ القطاعات، بل ومن كلّ منتوج وطني. فالمدرسة هي أساس بناء المجتمع، فإذا صلحت المدرسة يصلح المجتمع، ويصح العكس كذلك.

10/4. استيراد الأفكار والنظريات دون تكييف وربّما دون فهم: إنّ العلم ملك للمستعمل، والعلم والنظريات لا موطن لهما، ولكن يجب العلم كذلك بأنّ الأفكار والنظريات مرتبطة بأشخاصها وببيئتها ولغتها، وأنّ استيرادهما ليس مانعاً حالة ما تمّ التعرف على صلاحيتهما في المجتمع المقبل على التطبيق عليه وإذا كانت تصلح للبيئة التي يتمّ التطبيق عليها. ولستُ ضد استيراد الأفكار والنظريات بقدر ما أريد التركيز على مسألة التكييف والفهم؛ فهي العامل الحاسم في نجاح أيّة فكرة مستوردة. ثمّ ما الداعي إلى استيراد فكرة أجنبية إذا كانت هناك أفكار وطنية ملائمة، ولكن للأسف أنّنا ما نزال في دائرة أن المغلوب مولع بالغالب في أفكاره ونظرياته ولغته، فنملك روح القبول للأجنبي وبالأجنبي لأنّه أجنبي. وفي هذه النقطة كان عليّ تقديم فكرة عن استعصاء تطبيق المقاربة بالكفاءات نظراً لعدم فهمها بشكل لائق. جميل جداً أن نستورد النظريات أو الأفكار النيّرة، وجميل كذلك أن نخضعها لخصوصياته والأجمل أنّه عندما نستورد فكرة/ نظرية من بلد من البلاد أن نوفّر لها ذات

الشروط التي وجدت بها في بلدها، ونفس الظروف المناخية والعقلية كي تنجح ولكي لا ننفخ في الرماد. ولكن للأسف أنّنا نستورد أفكاراً ونحاول تجزئتها ثمّ نتراجع عنها، بل لا نوجد لها نفس الشروط التي أبانت عن نجاحها في بلدها ومن هنا نقع دائماً في تجارب وراء تجارب، ونتراجع عنها بعد تطبيقها، ونقول: إنّ التجربة فاشلة. والأدهى أنّ بعض التجارب لا نتركها تعمّر كثيراً، ثمّ لا نعمل بطريقة نفعية حيث تقع التجربة على مجتمع ضيّق فإذا أبانت عن جوانب إيجابية تعمّم وإلاّ كان العكس لأن أثرها سيكون محدوداً.

1.10/4. عدم فهم المقاربة بالكفاءات: منذ إصلاحات 2003 تمّ اعتماد المقاربة بالكفاءات كركيزة منهجية وآلية للمناهج الجديدة، بعد أن كان العمل بالمقاربة بالأهداف في سابق هذا الوقت. إنّ المقاربة بالكفاءات يعني رهان الجودة في التعليم؛ مقاربة تعتمدها حالياً أكثر الدول؛ لأنّها أبانت عن مُخرجات مقبولة من خلال البرامج التعليمية القابلة للملاحظة والقياس، وأنّها تجزئ المعرفة إلى أهداف تربوية عديدة، وهذا لم يتحقّق في المقاربة بالأهداف التي تركز في التقويم على منتوج التعليم بدل الاهتمام بسيرورة العمليات الفكرية المقاربة "كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية... وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه فيه لحظة معيّنة وترتكز كلّ مقاربة على إستراتيجية للعمل(17)". لذا من المستحسن أن يتمّ اعتماد المقاربة بالكفاءات لتمكين المتعلّم من أدوات التعلّم مدى الحياة بالتركيز على قدراته، وهي من الرهانات الجوهرية المعاصرة وهي معرفة التصرّف Savoir-agir. والمقاربة بالكفاءات من الكفاءة التي تعني القدرة؛ وهي إمكانية شخص ما، وتعبئة مجموعة مندمجة من الموارد من أجل حلّ وضعية داخل وضعيات. والمقاربة بالكفاءات تتطوّر انطلاقاً من:

- وضعيات Situations

- التصرّف الكفء L'agir compétent
- ذكاء الوضعيات Intelligence des situations

لقد اعتمدت وزارة التربية الوطنية المقاربة بالكفاءات بوصفها مدخلاً أساسياً للإصلاح التربوي في عملية مراجعة مناهج وبرامج المواد الدراسية، وهي اختيار تربوي يستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات التي تتيح للمتعلّم ضمن وضعية مركبّة إنجاز المهمّة والتصرّف السليم بشكل ملائم وصولاً إلى الحلّ المنشود، أو إلى حلّ تتطلّبه الوضعية "لقد اختارت وزارة التربية مرجعية تعتبر جديدة بالنسبة إلى ما هو معمول به اليوم، سواء في بناء البرامج أو في ممارسات القسم؛ حيث اختارت المقاربة بالكفاءات على غرار عدة أنظمة تربوية أخرى في العالم قصد إعطاء نفس جديد وتغيير بعض الممارسات وتجديدها لمواكبة التطوّر السريع للعالم(18)" ورأت فيها مقاربة للاندماج في عالم جديد؛ عالم المنافسة واقتصاد السوق، وكسب رهان التقدّم عن طريق غرس ثقافة الاقتدار لدى المتعلّم وإكسابه معارف تتّسم بالجودة والملاءمة. وهذا جيّد، فمتعلّم اليوم يُطلب منه مسايرة الأفضل والأجود، ويطلب منه التخطيط للمواقف، والعمل بطريق المشاريع والانشغال بالبحث عن حلول لمشاكل.

إنّ هذا العصر استدعى تكييف المناهج مع متطلبات العصر، واستدعى اعتماد المقاربة بالكفاءات التي لا تعني التراكم المعرفي بقدر ما ترتكز على إعادة تنظيم مستمرّ للمكتسبات السابقة، حتى تصبح المعارف الجديدة قابلة للإدماج، وهذا ضمن "تدبير مواقف التعلّم، وتطوير الاستعداد، وتدبير تدرّج المكتسبات وإشراك المتعلّم في مختلف الأعمال، والعمل بطريقة المجموعات ومواجهة الواجبات المهنية، والتواصل مع أولياء الأمور، وتوظيف الآليات المعاصرة، وتدبير التكوين المستمرّ(19)". ولكن هل استطاع الموجّهون والمعلمون فهم آليات المقاربة بالكفاءات؟ من الصعوبات التي واجهتها هذه الفئات عدم

الفهم الجيّد لهذه المقاربة، وقد حصل تباين في أداء المفتشين والتربويين لها، كما أنّ التغيير في المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات كان جيّداً حيث يجب أن يحصل تغيير في المناهج وفي الكتاب المدرسي، وكذلك أن تكون للمدرس كفاءة معرفية بالكفاءات، وأن يُشرك في هذا التغيير، على أنّ كلّ إصلاح غير مدعوم من المعلمين يمكن أن يتعرّض للرفض أو للنقص. فلا يجب أن نخاف الحقيقة من أن نقول: هناك صعوبات لتطبيق المقاربة بالكفاءات، ونشهد بأن العمل على فهمها قائم من قبل المدرسين، والعمل على تطبيقها يدفع بالمدرسة الجزائرية إلى وضع إيجابي.

10/4- 2- عدم تجسيد مهارات التعلّم الذاتي: إنّ عدم فهم المقاربة بالكفاءات أدّى إلى عدم تجسيد مهارات التعلّم الذاتي الذي هو أساس التعلّم المستمرّ مدى الحياة، وهو من الأشياء التي تتطلّبها عملية التنمية البشرية ويستلزمها العصر ضمن المقاربات بالكفاءات. وإنّه من المؤسف أنّ مدرستنا في ظلّ الإصلاحات لم تغرس حبّ المطالعة والقراءة الحرّة والاعتناء بالمكتبات المدرسية، كما لم تستطع أن تركز على اكتساب المهارات اللغوية التي تعطي للحفظ مقامه، وللتذكّر والاسترجاع مقامهما، وهذا ليس على حساب اكتساب المهارات اللغوية، فلا بدّ أولاً من المراس والمران اللغوي، وتطبيق المعرفة لتكوين العادات اللغوية، ثمّ يأتي الحفظ الذي هو نوع من الترسيخ، ولا يعني الحفظ من أجل الاسترجاع دون فهم كما كان في الطرائق التلقينية القديمة وهذا كلّه قبر ولم ترتعَ في جوانبها التطبيقية في مدرسة وطنية جديدة مبنية على أسس معاصرة.

11/4- تقديم تدريس الفرنسية إلى السنة الثانية: أتحدّث عن تعلّم اللغة الأجنبية في المدرسة الجزائرية لا عن تدريس اللغة الأجنبية، وهي صورة عن غربتنا الحضارية، فتعلّم اللغة الأجنبية عندنا كان قائماً في التعليم الأساسي في

السنة الرابعة، وهذا تجسيد لأكثر الآراء التربوية العلمية المعاصرة التي ترى **ضرورة تأخير تعلّم اللغات الأجنبية** بحجّة أنّ التلميذ يتطلّب منه أربع أو خمس سنوات يقضيها في تعلّم لغته حتى يتمكّن من السيطرة على آلياتها النّحوية وعند ذلك يمكن له أن يتعلّم لغات أخرى ولا حرج في ذلك. وهذا يعني أنّ اللغة الثانية لا تدخل الضيم على اللغة الأولى (الرسمية) ولا يقع التلميذ في انفصام لغوي أو خليط نطقي أو كتابي بين نظامين مختلفين. وأثبتت الدراسات المعاصرة أنّ تعلّم اللغة الثانية في المرحلة الأولى تعمل على **الانحراف اللغوي**؛ حيث يتمّ بعد مدة التخلّي عن خصائص اللغة الأمّ؛ لأنّها لم تؤخذ أخذاً جيّداً، فيتمّ التداخل اللغوي، ويكون ذلك على حساب اللغة الأمّ دائماً[20]. وخوف الوقوع في هذا الأمر وجدنا أمماً متقدّمة تؤخّر تعليم اللغات الأجنبية إلى مرحلة ما بعد الابتدائي بناء على التجارب التي أبانت عن سوء تقديم تعلّم اللغات الأجنبية، وهذا ما لمسناه في أكثر الدول. وفي إصلاحنا التربوي المعاصر يُزحزح الفرنسية من السنة الرابعة إلى السنة الثانية، ثمّ يرفعها إلى السنة الثالثة، ودون سابق إنذار، بل دون دراسات جادة مدعّمة بنظريات أبانت عن ذلك التقديم.

ويجب العلم بأنّ الجزائر في وضعها الراهن نجد التلميذ لم يستوعب نظام لغته الأولى، ونضيف له نظامَ لغة ثانية وثالثة (المازيغية) أليس هذا تشويشاً على ذهن التلميذ الذي أصبح لا يتقن أية لغة، بدليل أن الدفعة الأولى للإصلاحات والتي دخلت الجامعة عام 2010- 2011 م ليس لها في الجانب اللغوي إلاّ القليل. وإنّه من الضروري تأخير تعلّم اللغات الأجنبية إلى ما بعد السنة الرابعة، وبخاصة مع تعلّم المازيغية، وهذا ما أكّدته الأبحاث الجادة على أنّ تعليم اللغات الأجنبية في سنّ مبكّرة يؤثر سلباً على تعلّم اللغة الرسمية وثقافتها، وأنّ التعلّم الوافد يحمل أبعاداً نفسية واجتماعية وآثاراً لها مقام في نفس المتلقي، ومنها التشويش الذهني والنفسي واضطراب الهُوية والاغتراب الاجتماعي، كما "كشفت

دراسات عن نتائج وخيمة حالة ما إذا درس التلميذ في المرحلة الابتدائية بغير لغته، فيتكوّن عنده:

1- تنمية الشعور بقصور لغته؛
2- ضمور الشعور بالهوية؛
3- الهيمنة والتبعية الثقافية؛
4- الاغتراب الثقافي؛
5- تثبيت التمايز الطبقي وتهديد التماسك الاجتماعي؛
6- تدنّي مستوى التحصيل الدراسي(12)".

ونسمع بعض الكلام ممّن يدافعون عن تقديم اللغة الأجنبية ضاربين أمثلة من دول عربية مثل الأردن والسعودية، فنقول لهم: إنّ المقارنة جيّدة لو كانت من دول متقدّمة، فهل البلدان متقدّمان، وإذا جاز القياس على الدول العربية فنقبس على تونس أو سورية أو السودان، وهي من البلاد التي حصلت على الرتب الجيّدة في تقرير التنمية البشرية لعام 2009 م. بل إنّ تونس احتلت المرتبة الأولى عربياً ويجوز القياس على الدول الأوربية التي تؤخّر تعلّم اللغات، إضافة إلى تنويع واختيار اللغة المرغوب فيها ضمن قائمة باللغات المتقدّمة، ويضاف إلى ذلك أن يكون القياس في كلّ شيء، فأمثال تلك الدول تقدّم أولاً **اللغة الإنجليزية**، ثمّ تضع قائمة إضافية باللغات العلمية، ولولي التلميذ حرية اختيار اللغة المرغوب فيها.

12/4 ـ تخفيف الحجم الساعي: من المبرّرات التي رأتها وزارة التربية في مجال التخفيف الساعي الأسبوعي للمواد الدراسية أنّ التخفيف له نجاعة مهمة قصد تقليص التلميذ من الضغط "في إطار مواصلة إصلاح المناهج التعليمية قصد تحقيق نجاعة قصوى... بغرض إحداث انسجام شامل بين المضامين المقرّرة في المناهج والتوقيت المخصّص لها... اعتماد حصص ذات 45 دقيقة ضماناً للفعالية

واحتراماً لقدرات الاستيعاب لدى التلاميذ[22]" كما أردفت بمجموعة من التحليلات وهي:

ـ إحداث انسجام عام وعقلنة في شبكة المواقيت؛

ـ تخصيص فضاء زمني ضمن التوقيت الأسبوعي لأنشطة المعالجة البيداغوجية والدعم في التعليم الابتدائي؛

ـ ضبط التوقيت المخصّص للدراسة الفعلية في الفصول الدراسية الثلاثة؛

ـ اعتماد حصص ذات 45 دقيقة بدلاً من حصص ذات 60 دقيقة ضماناً للفعالية وتجنّباً للرتابة والملل واحتراماً لقدرات الاستيعاب لدى التلاميذ؛

ـ تخصيص 15 دقيقة يومياً للتربية الخلقية سيحدّد مضمونها لاحقاً.

وقد أردف هذا بشبكة استعمال التوقيت التخفيفي كما يلي[23].

المواد التعليمية	السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4	السنة 5
اللغة العربية	11 سا و15 د	11 سا و15 د	9 سا	8 سا و15 د	8 سا و 15 د
اللغة الأمازيغية	///	///	///	3 سا	3 سا
اللغة الفرنسية	///	///	3 سا	4 سا و30 د	4 سا و 30 د

وهذا جيّد حالة ما إذا كانت في كلّ حيّ سكني حديقة للأطفال يرتادها أطفال ما بين السنة الثالثة إلى الرابعة، وحالة ما إذا كان التعليم التحضيري إجباريا من السنة الرابعة إلى السنة السادسة، ولكن إذا لم تتوفّر شروط بقاء التلميذ في مدرسته يتعلّم باستمرار، وهي القاعدة الأمّ للمقاربة بالكفاءات، فليس من الضروري أن ننقص لهم الحجم الساعي. فلقد درسنا ودرّسنا 30 ساعة في الأسبوع، وما كان ذلك كافياً في الوقت الذي لم تكن هناك انشغالات العصر، فكيف الحال الآن بتخفيف يعود لفائدة أشياء لا تخصّ دراسته. ولا يعني هذا أن نشغل التلميذ كلّ الوقت، بل أن نمكّنه من التعليم المستمرّ والذاتي عن طريق توفير تلك الشروط الموضوعية التي لم تعمل المدرسة الجزائرية على تحقيقها؛ نظراً للكمّ الهائل من المتمدرسين.

ولكن لو نقف وقفة حسابية لهذا التقليص لنرى كم أسبوعاً يدرسه التلميذ ، فنرى أنّه يدرس ما يلي:

- 2 أسبوعان من شهر سبتمبر؛
- 4 أسابيع من شهر أكتوبر؛
- 3 أسابيع من شهر نوفمبر. علماً أنّ هذه السنة (2011) حُذف أسبوع من العطلة السابقة؛
- 3 أسبوعان من شهر ديسمبر؛
- 3 أسابيع من شهر جانفي؛
- 4 أسابيع من شهر فبراير؛
- 2 أسبوعان من شهر مارس؛
- 4 أسابيع من شهر أفريل؛
- 1 أسبوع من شهر مايو.

فيكون العدد الإجمالي: 26 أسبوعاً من أصل 52 في السنة. أي أن التلميذ عندنا يدرس نصف السنة فقط دون التفصيل أكثر في أنّ 26 أسبوعاً هي افتراضية؛ حيث إنّ شهر رمضان تتقلّص فيه الحصص إلى نصف الساعة. وأنّ الامتحانات تأخذ ما تأخذ من هذه الأسابيع، دون حساب التأخير وغيابات المعلمين والعطل الدينية والعطل الوطنية، وغلق المدارس قبل يوم أو يومين في الانتخابات، والاجتماعات، وأيام التكوين، وزيارات المرضى الأقرباء في المشافي، والتوقّف في بعض المناطق في الجنازات، وعيادة الأقرباء نهاراً وليلاً... **فنرى أنّنا نكرّس العطل في العطل، ونزيد تمديد العطل**. فهل بعد هذا نجد المدرسة الجزائرية على غرار المدارس الأجنبية؛ حيث نجد الياباني يَدْرُس 40 أسبوعاً في السنة، والفرنسي 36 أسبوعاً، والأردني 34 أسبوعاً، والسعودي 34 أسبوعا، وإذا حدث أو وقع تأخير أو غياب فهناك المستخلف، وهناك التعويض

المتأخر أو المسبق، فنحن لا نعمل بهذا بتاتاً، ومدارسنا أُشبعت عطلاً... وتأمّلوا فإنّنا بعيدون عن أمثالنا من الجيران في هذا المجال، ومع ذلك نقول: علينا أن نقلّص من الحجم الساعي، ونقلّص من المواد، ونحدّد العتبة، فهل فكّرنا في كيفية التعويض، وهل عملنا مرة واحدة على تدريس البرنامج، وهل أقمنا مقابلة بيننا وبين غيرنا من المنظومات التربوية. ولا أخفي الجزائري أنّ هذا العمل ليس فيه العلمية ولا فيه المصداقية، ولا فيه التخفيف على التلميذ. نعم نخفّف على التلميذ الذي أناطت به حمولة كبيرة من المواد أو الأشغال، فكيف نخفّف عن الذي لم يتحمّل ثقلاً !

وبصراحة فإنّ التلميذ في المرحلة الابتدائية حسب هذه الإصلاحات تنتهي دروسه صباحاً على الساعة الحادية عشرة، وينتظر الأكل، فهل يوجد الأكل في كلّ مدارسنا، وهل تتحكّم المدارس في عدم إخراج التلاميذ للشوارع. وينتظر حتى الساعة الواحدة، ثمّ يستأنف دروسه المسائية إلى غاية الثانية والنصف، ثمّ ينتهي يومه. فأين يذهب بعد ذلك؟ صحيح أنّ المصلحين فكّروا في تشغيل التلميذ بين الوقتين، وفي المساء بتشغيله في الترفيه العلمي أو الأدبي أو الرياضي. ولنكن صرحاء مع أنفسنا، فإنّ المدرسة تتخلّص من التلاميذ بانتهاء الوقت، وإن حدث أنّه وُجد نشاط فأيّ نشاط؟ ولست أدري هل يتحرّى المسؤولون الواقع وهل يسمعون لشكاوى الأولياء، وأنا أسمعهم بأنّ الدولة تريد التخلّص من أولادنا، فمن يأتي بالأولاد في هذا التوقيت والأولياء في عمل... وهل يرون ما تعانيه الأمهات من رمي المدارس للتلاميذ إلى البيوت، وهل يدري القائمون بأنّ هذا الفعل قد يكون جيّداً بعد أن تجرى تجربة ضيّقة في ولاية واحدة، فإذا أبان عن نجاح يعمل على تعميمه، فأي قرارات تتّخذ، وأي قوانين تستورد من بلد وتطبّق على بلد... ولست أدري أين الخلل في النظام القديم، فهو مثالي وجيّد، بل

نظام علمي يمكّن التلميذ من الحدود الوسطى في كلّ شيء فهل نصلح بهذا الضياع؟

ـ هل فكّرنا في كيفية التقليص من كثرة الفروض والامتحانات؟

ـ هل فكّرنا كيف نجعل مدرستنا تشتغل في شهر مايو وفي شهر جوان بشكل عادي؟

ـ هل فكّرنا كيف نجعل شهر رمضان مثله مثل الأشهر الأخرى؟

ـ هل فكّرنا كيف تنطلق الدروس انطلاقة عادية دون المقدّمات الطويلة؟

ـ هل فكّرنا في جعل مدارسنا تشتغل تحت أيّ ظرف طبيعي؟

ـ هل قارنّا أنفسنا بغيرنا في هذا المجال؟

تلك وخزات ضميرية لمن يرومون التقليص في وقت لسنا بحاجة إلى تقليص، بل نحن في حاجة إلى تدعيم. أولادنا بحاجة إلى التعليم في كثير من الأحوال، بحاجة إلى تكثيف الجهود وتنويعها، بحاجة إلى حملات متتالية في كلّ الأوقات لاستدراك التأخير، بحاجة إلى تهيئة المدارس أن تشتغل في الحرّ وفي البرد وفي الليل، وعلى صاحب القرار أن يوجد الأرضية لذلك، وما ذلك بعزيز على دولتنا دولة الخيرات.

ـ **13/4- تكرار إعادة السنوات:** تلعب الإصلاحات على أنّ التلميذ عليه أن يقرأ وجاز له أن يعيد السنة لأكثر من مرة، والمهمّ أن يبقى التلميذ الفاشل/ الراسب في المدرسة علّه ينجح أو ينتقل، دون التفكير في التوجيه الصحيح في مبدأ الأمر، أو توجيهه إلى المهن أو إلى الحياة المدنية أو إلى قطاعات أخرى. فمن المهازل الكبيرة أن نجد في بعض الثانويات أساتذة بعمر يقرب كثيراً من عمر الطلاب، لأنّ قانون الثانوية يسمح للتلميذ بتكرار الإعادات مهما بلغ من العمر وهذا غير معروف في المنظومات التربوية العالمية. جميل أن نعطي الفرص لأولادنا

في تكرار السنة مرة واحدة لبعض الذين عثروا، أما أن تكون قانوناً مكتسباً فهذا مخلّ بأداء عمليات التربية والتعليم.

تعليق: صحيح لا يمكن أن نعلّق كلّ هذا الفشل أو هذه المشاكل على المدرسة وحدها، لكن المدرسة تتحمّل الجزء الكبير منها، فالمدرسة هي العلامة البارزة على النّجاح أو الفشل مثلما يوجد لدى الآسيويين الناجحين، إلاّ أنّ مسؤولية الفشل تسهم فيها سلسلة من القطاعات، بشكل من الأشكال. وهكذا يتطلّب الإصلاح تفعيل كلّ الوزارات والقطاعات، وضرورة تدخّل القطاع الخاص في التمويل وإنقاص التكلفة عن كاهل الدولة وضمان تشغيل متخرجين بدون تأهيل، وضرورة انخراط الآباء والمسؤولين والأئمة ومختلف الشرائح في تفعيل حراك المدرسة. **ومن هنا نقرّ بأنّ المدرسة الجزائرية ليست على ما يرام، ومؤشرات المشهد التعليمي يشير إلى أنّ أوضاع المدرسة ليست في مستوى التطلّعات**. وأنّ الإصلاح التربوي من رهانات العصر، ولا بدّ أن يكون ولا بدّ من تغيير نمط النظر إلى منطق المادة الدراسية وإلى تدبير الكفاءات المرتبطة بالمادة الدراسية في العمق والشمول والتوازن، ولا بدّ من المسالمة عند الضعف والمسايفة عند القوّة، وليس حكم المسايفة ناسخاً لحكم المسالمة، بل كلّ منهما يجب تمثله في مكانه وفي سياقه، **يعني لا بدّ من الحزم والصرامة.**

وفي هذا المجال أضيفُ بنداً يتعلّق بضعف النظام التربوي من داخله، حيث نجد الكثير من **المعلّمين المتقاعدين** يتوجّهون بعد تقاعدهم إلى أعمال تجارية أو رعوية لا ترتبط بتاتاً بما له علاقة بالتعليم؛ مثل التدريس في المدارس الخاصة/ التعاقد مع الشؤون الدينية/ فتح مكتبة/ قرطاسية/ التفرّغ للبحث وإنتاج المعارف التربوية... وجدت أنّهم يحملون أفكاراً غير تلك التي كانوا يعلّمونها أثناء العمل، فليس همّهم البحث أو الاستمرار في التخصّص وإنتاج المعرفة في الميدان الذي قضى فيه اثنين وثلاثين (32) عاماً يلبسون المئزر الأبيض، ويدعون

إلى التحلّي بصفات النبل، وعدم الوقوع في تفاهات المال، والمثالية في الانضباط وكثرة العزف على خدمة الوطن... معلّمون في حالة يرثى لها، تراهم في ترهل كأنّهم عجزة غابرون مكتهلون في شبابهم، لا يهمّهم إلاّ العطل والحساب للوقت الذي يدخل فيه الراتب، فلا يهمّهم أمر التلميذ بتاتاً، والحمد لله فهم ليسوا كُثّراً، ولكنّهم مؤثّرون في المحيط التربوي، بل يعملون على إسباغ الرداءة على القطاع التربوي. وهذا كلّه تترجمه الحمولة الثقافية التي كانت المدرسة تعطيها له وهو متعلّم ومعلّم، وقناعاتهم الحالية غير قناعاتهم الماضية، والغريب أنّ متقاعدين في الوزارات الأخرى يورّثون أماكنهم أبناءهم حبّا فيها وفي مهنتهم، وإن عملوا بالساعات الإضافية يعملون في نفس القطاع الذي تقاعدوا منه. وهذا كلّه يعني أنّ الإصلاح لم يسهم في غرس حبّ المهنة، وحبّ تقديس العلم ومهنة المعلّم، ومداد العلماء الذي يُقاس بدم الشهيد، وأين:

قـمْ للمعلّــــم وَفّهِ التبجــيلا	كادَ المعلمُ أن يكونَ رسولاً
أرأيتَ أشرفَ أو أجلّ من الذي	يَبني أنفساً وعُقــولاً؟

وأرى هذا القول ما هو إلاّ شعار، فإنّ أصحابه يردّدونه ويعزفون عليه ويطبّقون شيئاً آخر، فمن مطبّات المناهج الدراسية المعاصرة أنّها لم تنشغل بعمق المسائل الروحية، بل بقيت تعمل على الترقيع في هامش الأمور، وتنظر للعلوم فقط بصورة برّاقة على أنّها كلّ شيء، وبذلك كانت تقدّم حلولاً عجفاء في ظلّ غياب إستراتيجية صحيحة تربط بين المادة والروح.

وأمام هذا الأمر الجلل، **فالمدرسة الجزائرية بهذه الوضعية في خطر** والحق أقول: إنّ المستوى اللغوي الذي كانت عليه في السبعينيات أفضل بكثير ممّا هي عليه الآن، فهل يدري المسؤولون أنّنا نكوّن أميين في كلّ اللغات، وهل يعلم من يهمّه الأمر أنّ التدهور يزداد سنوياً، وهل نعلم أنّ أبناءنا يتخرّجون من الثانويات فلا يعرفون كتابة رسالة أو ملء صك بريدي، وهل ندري أنّنا ندري

بهذه النقائص، وندري أنّنا على شفا جرف هار، ونحن لم نعمل على إنقاذ المدرسة التي هي وجه البلد، وهل وهل وهل... فهل من حلول تنقذ المدرسة الجزائرية من الخطر؟ ذلك ما بصُرت به من خلال إنتاجي لبعض الأفكار الاستعجالية أو الحلول الإجرائية التي أراها صالحة لوقف تدهور الوضع إلى ما هو أخطر، وإليكموها:

5- الحلول؟ إنّ هذه الاختلالات ما هي إلاّ أعراض إشكاليات أعمق تستدعي من الوزارة ومن المختصين الانكباب عليها ودراستها بعمق، ذلك أنّ الإصلاح يتطلّب تشخيصاً دقيقاً، وفي ضوء التشخيص تتحدّد مكامن الخلل والذي يتعيّن الانتقال إلى الفعل باتّخاذ تدابير لازمة لإعطاء نَفَس جديد للإصلاح. إصلاح يقوم على المشاريع والنتائج لا على المراسم والقرارات العمودية، وجعل التعليم واحتياجاته في قلب الإصلاح، واعتماد نظرية فلسفية لاحتواء الظاهرة التربوية من جميع أبعادها؛ لأنّ الفلسفة همّها التفكير في الغايات، ومن هنا فالنظرية اللغوية تعمل على مقاربة الاتّجاه الفردي والاجتماعي والإنساني، وهذا ما تقوم به الدول المتقدّمة والتي لها تجارب ناجحة في وضع هرم للغات المستعملة في المدرسة والمحيط. ومن هنا أطرح هذه الأفكار التي أنتجتها من خلال التجارب الناجحة للأمم المتقدّمة.

1/5- تسيير المرحلة الاستعجالية: من الضروري تدبير مرحلة استعجالية مدّتها لا تزيد عن ثلاث سنوات (3) بوضع برنامج سريع لوقف التدهور، برنامج قابل للإنجاز في ظرف وجيز، يكون خطوة أولية نحو تسليط الضوء على كافة أبعاد المنظومة، وسدّ الفجوات كي لا تتّسع، وردّ الاعتبار لمهنة التعليم وترسيخ المسؤولية المشتركة، وتأهيل نظام التوجيه مع المتطلّبات التنموية، وإعادة تقوية البرنامج بتكثيف التدريس. ولا بدّ من حلول استعجالية لما يلي:

- جعل المدرسة شأن كلّ المواطنين؛

- معالجة ظاهرة الهدر المدرسي؛
- القضاء على الاكتظاظ؛
- التسريع في إدخال تدريس المعلوماتية؛
- معالجة غيابات وكفاءات المدرّسين؛
- مراجعة تقنية للبرامج؛
- بناء الجسور بين التربية والتعليم وقطاعي: التكوين المهني والتعليم العالي.

وهي أشياء استعجالية تعالج بصورة سريعة، وخاصة عندما نبحث بصيغة ديمقراطية مع من يهمّه الأمر مسألة المدرسة التي هي امتداد عميق للوطن وهي منّا وفينا، وشأن الجميع. نبحث أمر المدرسة التي هي قاسمنا المشترك، ومن وراء ذلك نجعلها قادرة على الإسهام في بناء مُواطن مستعدّ لولوج الحياة المِهْنِية على أكمل وجه.

2/5 - تدبير مرحلة التصحيح العميق: وهي مرحلة لا تقلّ عن عشر سنوات (10) فبعدما تكون المدرسة شأن الجميع، يمكن للمدرسة الاستفادة من المؤسّسات المحلية الموجودة في المجتمع، ويمكن لها جعل بعض المقرّرات المدرسية ومشاريع المدرسة مرتبطةً ببيئة المجتمع المحلية وحاجاته، يتمّ فتح ملف المنظومة التربوية للمناقشة وإبداء الرأي والاستماع للمعنيين، وتنصيب لجان إعادة الاعتبار للمدرسة، وفيها تعالج **جودة المدرس/ جودة الكتاب/ جودة المخرجات/ جودة البرامج**... إصلاح شامل للغات المدرسة من الداخل بمراجعة الآليات الداخلية، وطرائق التلقين، والاتّكال على تهيئة مدرس ناجح هو عماد مدرسة جزائرية ناقلة للعلوم، رافدها الأصالة والحداثة. كما يتمّ في هذه المرحلة التعرّض إلى قضايا التقويم والوقوف عند الهنات التي تحتاج إلى محو نهائي والعمل بالقطيعة مع التصرّفات غير المهنية، حيث تعطى القيمة العلمية للشهادة

ويُستعاد فيها المستوى العلمي في الداخل والخارج للطالب الجزائري، وتطمح إلى نيل الريادة. ونشير إلى هذه المرحلة فيها يقع التركيز على الترجمة من اللغات المتقدّمة؛ وهذا لإغناء اللغة العربية، والعمل على النهوض بها بشرياً واقتصادياً واجتماعياً، والعمل على أن تنال المازيغية مقامها الوطني كلغة وطنية لها مقامها، وفيها يتمّ تكثيف الخرجات العلمية لجمع تراثها والعمل على معيرته وتقعيده وإنتاج المصطلحات، كما يقع الفصل في هذه المرحلة على التراتب اللغوي الأجنبي بوضع شبكة للغات الدولية حسب المتطلّبات العلمية المعاصرة وغض النظر عن لغة الاستعمار على أنّها لغة غنيمة حرب لا يُستهان بها، هذا كلام لا يجب أن يقال إلاّ إذا أثبتت هذه اللغة الجانب العلمي فيها، لأنّنا نخطّط لأجيال لاحقة، دون التفكير في الخصوصيات أو في المناصب، فنريد التجرّد من الأنانية؛ لأنّ المسألة اللغوية لها أبعاد مستقبلية فيجب التخطيط الدقيق دون إكراه، ودون ماض. ولكن لا نكون إقصائيين للغات الأقطاب، فالعلم اليوم تتقاسمه اللغات من حيث: التقنيات/ علوم البحار/ علم الترجمة/ الديداكتيك/ السياحة/ الآداب/ السياسة/ التراث العالمي/ الصناعة الثقيلة/ علوم البيئة... وكلّ اللغات نحتاجها في اختصاصها وفي المسألة التي لها السبق والعمق. ولا يعني هذا أن نجعل المدرسة الجزائرية سوقاً للغات أو للترجمة، بل أن يكون التحكّم أصلاً للغة العربية، وألا نبقى عاجزين عن التدريس أو الترجمة من لغات الأقطاب المعاصرة، فلا نضطّر إلى استقدام مترجم من تركيا إذا زار بلدَنا وزيرٌ تركيٌّ.

3/5 ـ تنظير مرحلة التخطيط على المدى البعيد: وهي مرحلة أخيرة يكون فيها التخطيط للجيل القادم ومدّتها لا تتجاوز خمساً وعشرين سنة (25) وهي عمر الجيل، وفي هذه المدة يكون التلميذ قد خُططت ملامحه الكبرى في لغته ومنصبه ودوره في الحياة العملية، ووظيفته الاجتماعية. ولا مانع من المراجعة في بعض المسلّمات عن طريق قبول التكييف، وهي سمة يجب أن تتجسّد في

أفكارنا ونظرياتنا، فالإنسان ليس نمطياً ثابتاً، بل هناك مستجدات يجب أن تراعى. وما دام أنّ المرحلة لها نفس طويل، فإنّه ليس من العيب استكناه بعض المعالم العصرية من النظريات التربوية الغربية أو الآسيوية، ويكون العمل بطريق التكييف بناء على ما تعرفه خصوصياتنا الدينية والحضارية والتعدّد اللغوي المجسّد في واقعنا، وأمر استنساخ بعض النظريات ليس جريمة، بل هي من تلاقح الأفكار وتبادل المنافع بين الشعوب، وكذلك كانت اليابان تعمل في مبدأ الاهتمام بالتنمية البشرية، وعن طريق استنساخ بعض الأفكار سنّت لنفسها منهجيات ونظريات أصبحت مثالاً في التقدّم الصناعي والتحكّم في ميدان التربية، ونرى اليابانيّ نموذجاً في التوازن بين الأصالة والحداثة.

4/5- تأسيس لاعتماد نظرية لغوية: إنّ المعيارية هي النظرية الأقرب إلى واقعنا اللغوي، وإلى لغتنا وهي التي تبني في المتعلّم قواعد التفكير الصحيح والمنهج السليم، ومن ركائزها: الأصل ـ الشمول ـ الإطلاق ـ الإيجاب ـ التكييف. وهي فكرة فلسفية أصيلة هدفها أنّ اللغة ما يجب أن يتكلّمه الناس وليست ما يتكلّمه الناس بالفعل[24] فاللغة معايير تُراعى. وإنّ المعيارية ترتبط بالنّحو وبالتراث، وهدفها استخلاص القوانين وصياغة الأنظمة، وتصلح للغات التاريخية التي لم تنقطع عن تراثها، ومن محاسنها:

- ربط الأنماط المعاصرة بالقديمة؛
- ارتباطها بالأصول؛
- قبولها التكييف؛
- صلاحها لكلّ اللغات؛
- مرونتها مع الظروف والمستجدّات؛
- لها امتداد زماني.

ولماذا اعتماد النظرية المعيارية؟ لأنّ هذه النظرية هي الأقرب إلى اللغات الطبيعية من حيث البحث في أصولها وفروعها، ثمّ إنّ هذه النظرية تبحث في الرصيد المعرفي وتَستقي منه القواعدَ، وهذا يصلح للمازيغية، كما أنّ هذه النظرية تعتمد على الرصيد المعرفي للغة من اللغات، وهذا موجود في العربية التي لها امتداد يتجاوز 17 قرناً، ويستدعي من المتعلّم استيعاب الكثير من هذا الرصيد عن طريق الحفظ مماّ يكوّن في المتعلّم الرصيد اللغوي القديم الذي يجعله يتأقلم في مختلف المقامات والمناسبات، وهذه النظرية هي التي تكوّن التلقين الأصيل للغات في اعتمادها على الأصول قبل الفروع، ثمّ كيفية التوسّع اللغوي بناء على المقبول منه لغة والمرفوض (المستعمل والمهمل) وكان لا بدّ من الخروج من هذه المشكلة أن نجعل من الأصالة اللغوية العمود الفقري للارتكاز عليه لاحقا، ثمّ الانفتاح على العالم المتقدّم دون الركوع للهيمنة اللغوية؛ حيث يتمّ العمل بالنفعية المعاصرة والمصلحة المتبادلة. وإنّ النظرية الخليلية الحديثة للأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح يمكن أن تكون الركيزة الأساس في التطوير اللغوي من حيث اعتمادها على:

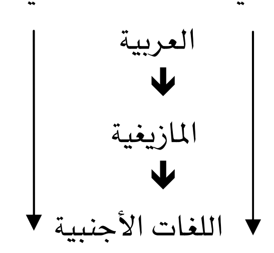
1- الوضعِ والاستعمال؛
2- البابِ؛
3- المثالِ؛
4- الأصلِ والفرعِ؛
5- الانفصالِ والابتداءِ؛
6- اللفظةِ والعاملِ(25).

وإنّ هذه النظرية هي التي تعالج مبدأ اللغات من حيث المفاهيم الكبرى التي بنيت عليها من الأصل والفرع/ القياس/ المثال/ الوضع والاستعمال/ التمييز بين الوحدات اللغوية السليمة عن الوحدات اللغوية غير السليمة/ الوحدات التي

يبدأ بها/ الوحدات التي لا يُوقَف عليها/ مستويات الكلام/ العوامل/ الأحكام... كما أنّ هذه النظرية أبانت عن رفع المستوى اللغوي للمتعلّم من خلال التجارب التي أجريت على طلاب يدرسون العربية والفرنسية والإنجليزية، وتحتاج إلى تطبيقها على المازيغية، ولا شكّ أنّها سوف تُبين عن نتائج ناجحة مثلما نجحت في تطبيقها على اللغات السابقة الذكر. ويضاف إلى ذلك أنّ النظرية لها متعلّقات باللغة بما فيها خطّها، حيث لا بدّ من الحديث عن أمر الخطّ الذي توظّفه لغات المدرسة الجزائرية، فالعربية لها خطّها، والمازيغية لها خطّها، والفرنسية لها خطّها، فالخطّ هو الرمز الحامل لتلك اللغة، ولا يصلح خطّ لغة للغة أخرى والشيء الذي أريد تأكيده هو الجانب الفنّي؛ لأنّ الطلاب عندنا لا تفهم خطوطهم، فالمدرسة رفعت يدها عن تعليم الخطّ. علماً أنّ الخطّ هو اللسان بلا لسان، ونلاحظ سوء استخدام الخطوط؛ فلا تمييز بين الإطالة والاستقامة، ولا بين متشابه الحروف... خربشات لا تُقرأ، كتابات تَحتاج إلى صاحبها ليشفّرها ولا يعني هذا أنّني أدعو مدرستنا للاهتمام بتكوين أمثال: ابن مقلة، أو حامد الآمدي، أو ياقوت المستعصي أو ابن البوّاب، أو سيّد إبراهيم، أو محمد راسم... بل أدعوها إلى أن تعلّم التلاميذ تحسين كتاباتهم وقراءاتها قراءة صحيحة ومراعاة الخصائص الشكلية للخطّ الذي يجسّد اللغة، علماً أنّه منذ غيّب تدريس الخطّ ضاع جمال كتابة اللغات.

5/5- اعتماد تراتب عمودي لساني وطني: بناء على التفريق بين اللغة الرسمية واللغة الوطنية واللغة الأجنبية، كان لا بدّ من اقتراح تراتب لساني وطني وفق المعايير الدولية التي تنصّ على ضرورة إنزال اللغة الرسمية المكانة الأولى، ثمّ اللغة الوطنية في المقام الثاني، وأخيراً اللغات الأجنبية. ولماذا هذا التراتب؟ إنّه من المؤسّس أن نقول: بأنّ المدرسة هي العمود المضيء في المؤسّسة فإذا أظلم هذا العمود باتت المؤسّسة في الظلام. والمؤسّسة الاجتماعية في هذا

النظام هي اللغة الجامعة، ثمّ اللغة الوطنية، ثمّ اللغات الأجنبية (بصيغة الجمع) خوف أن يقع الاحتكار في لاحق من الزمان، كما هو الآن احتكار/ هيمنة الفرنسية، ولهذا فاقتراحي يكون وفق التالي:



ولتوضيح هذا التراتب العمودي اللساني أُفيد القارئ بأنّه من الضروري إمعان التفكير في وظائف اللغات وهو ضمان شروط نجاح تعددية لغوية جامعة بين مقتضيات المحلية ومتطلّبات الانفتاح، ويحتاج هذا التعدّد إلى تدبير عملي علمي يأخذ في الاعتبار الأبعاد الحضارية والتاريخية والمعاصرة:

ـ **العربية**: كلّ الأمم تضع سلامة اللغة الأمّ هي الأساس؛ حيث تضع لها علامة أو مُعامِل أعلى يقع الاهتمام بها وفيها، والراسب في الجانب اللغوي راسب مهما حصّل من العلامات، وهكذا يفعل الألمان والفرنسيون. فمن الضروري الاهتمام باللغة الأمّ (العربية) باعتبارها لغة رسمية لها صفة الرمز والعلم وتُولَى العنايةُ في التدريس في كلّ المراحل وفي مراكز البحوث والدراسات المتقدّمة ولا يعني الانغلاق على الثقافات الأخرى، ولكن أن تكون لها السيادة باعتبارها لغة الجميع والقاسم المشترك، وهذا المقام حصلت عليه بفضل مزاياها التالية: أداؤها لوظيفة التواصل في كلّ الميادين، أداؤها لوظيفة التربية والتكوين أداؤها لعملية الإعلام، أداؤها لخصائص التثقيف، جمعها وشملها الوطني والعربي في وحدة وانسجام، كلّ ذلك يجعل منها اللغة التي تعمل على التناغم المجتمعي وعلى أنّها لغة الانسجام الثقافي والسياسي لبناء كيان وطني قوّي ومتماسك. ومع ذلك تحتاج إلى:

- النفاذ إلى مصادر المعرفة؛
- الحاجة إلى استيعاب المعرفة؛
- الحاجة إلى التطوير الداخلي.

- المازيغية: تملك المازيغية مواطن القوّة ومؤشّرات الحداثة والانفتاح، وهي لغة وطنية يكون لها امتداد لدى ناطقيها وساكنتها، وتعمل على التقارب بين لغة المدرسة ولغة البيت. وأنّ تدريسها يكون مبنياً على أسس واقعية تنطلق من نظرة شاملة لمكوّنات المجتمع الجزائري المتعدّد اللغات والمنصهر مع الثقافات المجاورة في إطار من التسامح والتعدّد، وهي السمة البارزة للجزائريين. المازيغية لغة ليست إجبارية في التعليم، ولها ساعات إضافية، وكان من الضروري أن يقع الاهتمام بالثقافة المازيغية في ميدان البحوث والإعلام، وتكون لغة مستعملة لدى المؤسّسات الوطنية، ولا تحتاج إلى مُتَرْجِم في مناطقها. وهذا ما يجعل منها الكيان الحاضر في أنّها لا تستغل من الأطراف التي تريد لعب دور السياسة في أنّ المواطن الجزائري يعيش الغربة اللغوية في وطنه.

- اللغات الأجنبية: أن يكون التفعيل الحقيقي للغات ضمن تراتبية لغوية أجنبية أخذاً بالمنفعة الوطنية، في أنّ الإنجليزية خيار عالمي وإستراتيجي لا محيد عنه. ثمّ أن يكون الخيار اللغوي في أنّ الاستفادة تكون من مختلف اللغات، فلا نستثني بالخصوص اللغات الشرقية، ولا نستخف من الإسبانية، ونهمل اللغة الألمانية وعلينا أخذ العلم من الصينية، ومن الضروري الاستفادة من البرتغالية وعلينا نشدان العلم من الروسية، ولا ندع اللغة الإيطالية... وعلينا دائماً أن نكون نفعيين بمراعاة المصالح اللغوية المرسلة، كما نعمل على مراعاة التغيّرات التي تأتي على اللغات بين الحين والآخر؛ حيث اللغات تعوم أحياناً وتتقهقر في أحايين أخرى.

ـ **الخاتمة:** من وراء هذا المقال أستهدف ضرورة مراجعة صيغة الإصلاحات (إصلاح الإصلاحات) لا التراجع عنها، ومن الضروري كذلك تدبير التفكير في الحمولة اللغوية الأصيلة التي يجب أن يحملها التلميذ من الدراسة الابتدائية وهذه الحمولة اللغوية كان يجب أن تزداد نمواً في المرحلة الإكمالية، وتكتمل في المرحلة الثانوية، فما أن يدخل الجامعة إلاّ ويجد العدّة جاهزة للتواصل والكتابة والتحدّث والانتقال اللغوي من لغة لأخرى دون عائق لغوي، ودون إدخال الكلمات الأجنبية في أماكن لا يستدعيها المقام. وبذلك يمكن أن يعود لنا صفاؤنا اللغوي، ونصبح نملك استعمال اللغات استعمالاً مقبولاً إن لم أقل جيّداً. وهذا هو الهدف من الإصلاح التربوي الذي هو تقديم علاج وتطوير النظام التربوي وفقاً لآليات المعاصرة ولبنيات الاندماج والاتساق لتحقيق مردود أفضل من السابق.

ومن وراء هذا أرى ضرورة زيادة مساحة عدد الساعات التي تَسْتَخْدِم العربية في وسائل الإعلام لترسيخ ملكات النّمو اللغوي والمهارات اللغوية والقدرة على الإبداع لدى السامعين والمتعلمين، وعلى وسائل الإعلام بثّ الوعي في نفوس الناس وإقناعهم بأنّ العربية لا تقلّ أهمية عن غيرها من اللغات التي يعتزّ بها أهلها ويستعملونها في تدريس العلوم. وإنّ التعلم بالعربية لا يدعو إلى الانغلاق وعدم التفتّح على علوم اللغات، وأنّ التعليم باللغات الأجنبية يؤثّر في طرائق التفكير والتعبير، فهل نخرج من مركب النقص إزاء ثقافة الآخر، ونعكف على خدمة لغتنا رمز الوحدة والتنمية. وإنّ الإصرار على التعليم بالأجنبية يعني الحرمان من الحقّ اللغوي ومن المواطنة اللغوية ومن الشعور بالهُوية. كما أنّ اللغة المازيغية هي عُملتنا التي لا يمكن الاستغناء عنها، فلا بدّ من ترقيتها عبر النزول إلى الميدان لجمع تراثها، والسعي إلى استعمالها في وسائل الإعلام دفعاً بها نحو القبول الوطني؛ على أن تكون أختاً للعربية لا عدوّة ولا ضرّة، كما لا ننغلق على

لغة أجنبية واحدة، وذلك ما يجعلنا تبعاً، وهذا أمر مشين لنا، فالمجال اللغوي مفتوح أمام اللغات في مختلف الاختصاصات، فنكونَ نفعيين وجادين؛ وحيث مصلحتُنا فثمّةَ اللغة الأجنبية المنشودة.

ـ المقترحات:

ـ وضع سلّم تراتبي وطني لمقام اللغات: عربية فمازيغية ثمّ اللغات الأجنبية؛

ـ الاهتمام بالمازيغية ترقية وثقافة، وتدريسها ضمن أرومتها اللغوية: السامية الحامية؛

ـ إدراج مادة الترجمة من وإلى العربية في كلّ الاختصاصات؛

ـ تدريس مادة المصطلحات بالعربية في الفروع العلمية؛

ـ إدخال تدريس مادة المعلوماتية بالعربية في المدرسة؛

ـ العمل بالنفعية اللغوية في تعلّم اللغات الأجنبية؛

ـ اختيار اللغة الأجنبية في الابتدائي من قبل الأولياء؛

ـ التنويع في تدريس اللغات في المراحل الجامعية بناء على الاستحواذ اللغوي للغة الأقطاب.

الهوامش:

1 ـ عبد السلام الشدادي "الوضع اللغوي المغربي بين إرث الماضي ومقتضيات الحاضر" مجلة المدرسة المغربية. المغرب: 2011 المجلس الأعلى للتعليم، العدد الخاص بـ (اللغات في المدرسة المغربية) ص 47.

2 ـ نعمة رحيم العزاوي، مناهج البحث اللغوي بين التراث والمعاصرة. العراق: 2001 منشورات المجمع العلمي، ص 146.

3 ـ رحمة بورقية "التعدّد اللغوي بين المجتمعي والسياسي" مجلة المدرسة المغربية. المغرب: 2010، المجلس الأعلى للتعليم، العدد 3.

5 ــ لمزيد من التوضيح ينظر: عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ط1. المغرب: 1994، مطبعة النجاح الجديدة، مادة Référent

4 ــ سليمان بن عيسى "الفرانكفونية العربية كمستقبل آت"، تر: جيهان عيسوي، ضمن خطة (المشروع القومي للترجمة) ط1. القاهرة: 2005، المجلس الأعلى للثقافة، كتاب: الفرانكفونية العربية دراسات وشهادات، العدد 790، ص 29.

6 ــ محمد الأوراغي "لغة التدريس والنموذج التنموي: أية علاقة؟ مجلة مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية بوجدة. المغرب: 2010، سلسلة أيام دراسية (1) ص 50ــ51.

7 ــ قرار الجمعية العامة للأمم المتّحدة، بتاريخ 10 ديسمبر 1948م.

8 ــ محمد الأوراغي "لغة التدريس والنموذج التنموي: أية علاقة؟ مجلة مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية بوجدة. المغرب: 2010، سلسلة أيام دراسية (1) ص 66.

9 ــ ينظر: چلبير گرانگيوم: اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، تر: محمد أسليم، ط1. المغرب: 1997، دار الفارابي للنشر.

10 ــ أحمد معتصم "اللغات المغاربية في مواجهة التفوّق الثقافي الأورمتوسطي" مجلة المدرسة المغربية. المغرب: 2011 المجلس الأعلى للتعليم، العدد الخاص (اللغات في المدرسة المغربية) ص 69.

11 ــRabeh Sebaa "L'Algérie et la langue française, un imaginaire linguistique en marche" prologues, été 1999 pp 6- 12

12 ــ عبد القادر بخوش "العولمة وأثرها في الثقافة الإسلامية" مجلة المجلس الإسلامي الأعلى. الجزائر: 2005، أعمال ندوة (العولمة وأثرها في الثقافة الإسلامية) المنعقدة في 10ــ12 ماي 2004، ص 302.

13 ــ ضياء الدين زاهر، التعليم العربي وثقافة الاستدامة. القاهرة: 2003، المكتبة الأكاديمية سلسلة (كراسات المستقبل) ص 63.

14 ــ محمود السيد، اللغة العربية "واقعاً وارتقاءً". دمشق: 2010، وزارة الثقافة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، ص 19ــ20.

15 ــ ينظر مقالي "الرهانات التربوية للمدرسة الجزائرية المعاصرة" مقال ألقي في كلية الآداب والفنون، بجامعة مستغانم: ملتقى حول: الإصلاح البيداغوجي والبرامج التعليمية في الجزائر من الوحدة المفاهيماتية إلى الممارسة الصفية، مستغانم: 21ــ22 أفريل 2009.

16 ــ محمود السيد، دراسات تربوية. دمشق: 2010، وزارة الثقافة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، ص 15ــ16.

17 ــ عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ط1. المغرب: 1994، مطبعة النجاح الجديدة، سلسلة علوم التربية 9ــ10. ص 21.

18 ــ بوبكر خيشان وآخرون، دليل المعلم (اللغة العربية) ط3 معدّلة. الجزائر: 2009، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ومنشورات الشهاب، ص 5.

19 ــ مجموعة من الأساتذة والباحثين، مجلة علوم التربية، ط1. المغرب: 2007، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء العدد الخاص (التدريس بالكفاءات رهان على جودة التعليم)

20 ــ بشير أحمد سعيد + أحمد أحمد النويصري، مصطلحات علم الأصوات عند علماء العربية والمحدثين، نقد ومقارنة. ليبيا: 2004، دار الكتب الوطنية ببنغازي، ص 28ــ34.

21 ــ ينظر: نادية يوسف كمال، التعليم باللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية. الإمارات العربية: 2001، منشورات جمعية حماية اللغة العربية، سلسلة أبحاث لغوية (1).

22 ــ مراسلة وزارة التربية إلى مديريات التربية الولائية، بتاريخ: 4 جوان 2008م.

23 ــ قرار رقم 17 مؤرّخ في 20 جوان 2011، يتضمّن إقرار مواد التعليم والمناهج التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي.

24 ــ كمال بشر، دراسات في علم اللغة. القاهرة: د ت ص 56.

25 ــ صالح بلعيد، مقالات لغوية. الجزائر: 2004، دار هومة للطبع والنشر والتوزيع، ص 61ــ78.

إشكاليَّة التَّطبيق المنهجيّ للمادَّة اللّغويَّة في نظام (ل.م.د) - بين الانتقال والتَّدرّج -

أ. سعاد بسناسي
جامعة السَّانية –وهران

الملخَّص: لقد شهدت المنظومة الجامعيَّة عدَّة تطوّرات وإصلاحات في مختلف التّخصّصات والمجالات، وعلى رأس هذه التَّجديدات تطبيق نظام (ليسانس/ماستر/دكتوراه)؛ وبالرَّغم من أنَّ المصادقة عليه كانت بتاريخ 30 أفريل 2002؛ إلاَّ أنَّه لم يدخل حيّز التَّطبيق في الجامعة الجزائريَّة حتّى الموسم الجامعيّ 2005/2004 ولم يكن معمَّما؛ بل طبِّق في بعض التَّخصصات القليلة للتَّجريب وحسب - وبخاصَّة العلميّة - وكان إقبال الشّعب اللّغويّة محتشما؛ بل متأخّرا حتّى في أكبر الجامعات؛ فما هي أسباب تأخير هذا البرنامج بخاصَّة في التَّخصّصات اللّغويَّة، وكيف السَّبيل للتَّطبيق المنهجي للمواد اللّغويَّة في هذا النِّظام؛ باعتباره يحمل الكثير من الغموض والإشكالات، ولأنَّه يعتبر مرحلة انتقاليّة تدرجيَّة من النّظام الكلاسيكي إلى نظام يعدّ جديدا ومتطوّرا، ويهدف إلى تحقيق الكثير من التّطوّرات والآفاق العلميَّة والمستقبليَّة حسب رأي الكثيرين؛ فكيف ستحافظ اللّغة على مكانتها من كلِّ هذا وذاك؛ ذلك ما سيسعى هذا الموضوع للتّوقّف عنده تحليلا وتعليلا وتمثيلا، بحول الله تعالى.

تصدير: إنّ انعقاد لقاءات علميّة في الجامعات الجزائريّة، من خلال ملتقياتها الوطنيّة، وأيامها الدّراسيّة، هو دليل وعي الجميع بخطورة ما آلت إليه المنظومة الجامعيّة بعامّة، وما ستؤول إليه اللّغة العربيّة بخاصّة، وما هو منتظر من وظائفها وأهدافها في ظلّ هذا النّظام. كما تعبِّر عنه هموم وانشغالات المهتمّين باللّغة العربيّة، والغيورين عليها من الاندثار والضّياع؛ والعمل لأجل إيجاد حلول بغية الوقوف بها دوما، والحفاظ عليها في كلّ مكان وزمان، والرّقي بها مهما كانت الظّروف والأحوال؛ فتكون بذلك دائمًا مسايرة لانتقالات العصر وتغيّراته وتطوّرات العلوم، وتبدّلات الأنظمة التّعليميّة.

واستنادًا إلى مجمل الإشكاليّات المطروحة للنّقاش بظهور نظام (LMD) قامت في ذهني إشكاليّة تتلخّص في أحد الأهداف المرجو تحقيقها من هذا النّظام، وتتمثّل في الطّرائق الموضوعيّة والعلميّة لاقتراح المسارات والتّخصّصات بما يتماشى مع خصوصيّة اللّغة والأدب، والرّهان الاقتصادي للسّوق الجزائريّة فالسّوق كما هو معروف اسم مكان، وهي الموضع الذي تُجلب إليه (الأمتعة والسّلع للبيع والابتياع، ومنها اقتصاد السّوق، الذّي يعني حركة الإنتاج والتّوزيع والتّبادل، وفق قواعد الاقتصاد الحرّ المعتمِد على حريّة التّجارة، ورأس المال بعيدًا عن قبضة الدّولة)[1] ومن هنا نتساءل عن علاقة اللّغة العربيّة بالأمتعة والسّلع، والبيع والابتياع، والسّوق، والتّجارة، والإنتاج والتّوزيع، والاقتصاد.

ورجوعًا إلى الجامعة والموادّ غير الرّسميّة في نظام (ل.م.د) نتساءل كذلك عن سبل تطبيق المناهج في المواد اللّغويّة، وكيف يستطيع الطّالب الانتقال من مرحلة ما قبل الجامعة إلى الجامعة، ويتدرّج عن طريق البحث والتّطبيق بخاصّة في المواد اللّغويّة، وصولاً إلى شهادات هذا النّظام (ليسانس، ماستر، ودكتوراه) وقد تكون شهادة واحدة يختم بها الطّالب مساره هذا؛ أي (ليسانس وحسب) شرط أن تكون هذه الشّهادات تتماشى مع الرّهان الاقتصادي للسّوق الجزائريّة. قبل الحديث عن هذا كلّه لنا وقفة مع المصطلحات الأساسيّة المشكّلة لعنوان هذه المداخلة.

مع المفاهيم

تقوم هذه الإشكاليّة كما هو واضح من عنوانها: (إشكاليّة التَّطبيق المنهجيّ للمادَّة اللّغويَّة في نظام (ل. م. د - بين الانتقال والتَّدرّج -) على سبعة مصطلحات وهي:

1- الإشكاليَّة،
2- التَّطبيق،
3- المنهج،
4- المادَّة اللّغويَّة،
5- نظام LMD،
6- الانتقال،
7- التَّدرُّج.

يدور الحديث هنا حول سبعة عناصر متتابعة، متلاحقة، منتظمة، تؤدّي غرضا وحيدًا مقصودًا، هو تحديد وظيفة اللّغة العربيَّة في نظام خاصّ جديد يسمَّى (ل.م.د) وهي مفردة دخيلة أعجميّة غريبة في أصلها.

ومن بعد هذا نعود لملاقاة مصطلحات العنوان السّبعة وأوّلها:

الإشكاليَّة

الإشكال منطوق لغويّ رباعيّ العناصر في أصله، يماثله الإرسال والإزعاج والإنفاق، ويعبِّر مصطلح الإشكاليّة عن وجود التخمين، وإعمال الفكر وتدبير العقل في مشكل أو أكثر؛ لأجل إيجاد حلول أو اقتراحات للتّطبيق فالإشكال يدلّ على وجود قضيّة مطروحة تحتاج إلى معالجة، أو أمر يُحدث التباسًا في الفهم، والبيان عكسه. والإشكاليَّة، هي مجموعة المسائل التي يطرحها أحد فروع المعرفة، تطرح التباسًا واشتباهًا في أمر ما(2).

والمفهوم من هذا، أنَّ الإشكال في المجال اللّغويّ نوعان: إمَّا وضوح في البناء، وغموض في المعنى، وذلك حين يعترضنا بناء لغويّ لا نفهم معناه فهذا إشكال، وقد نتصوَّر معنى من المعاني ولا نجد له تشكيلاً لغويّا يعبِّر عنه بدقّة ووضوح، وهذا إشكال في المبنى. ونخلص إلى أنَّ الإشكال، هو غموض واختفاء في المبنى أو المعنى، وفي الحالين هو نتيجة عجز وقصور في الفهم أو التَّعبير.

وإن اخترت مصطلح الإشكاليّة هنا؛ فلأنَّه المصطلح المطلوب في هذا المقام للتّعبير عن غموض والتباس في فهم نظام (ل.م.د) والبحث عن علاقة اللّغة العربيَّة بمتطلّبات السّوق الجزائريَّة والرّهان الاقتصاديّ، وإيجاد مواطن القصور والتّقصير في فهم وتطبيق هذا النّظام، واكتشاف منطلقاته ومرجعيّاته، وتنظيم مفرداته، وترتيب محاوره. فنظام (ل.م.د) إشكال في حدّ ذاته شكلا ومضمونا وتعليميّة اللّغة العربيّة وقدرات توظيفها في الحياة الاجتماعيّة إشكال ثان ومنهج التّطبيق في الموادّ اللّغويّة من حيث تعليمُها وتعلّمها إشكال ثالث.

التَّطبيق

التَّطبيق كالتَّعليم والتّفهيم والتّنظيم، مستقى من (طبَّق) ويستعمل التّطبيق مقابل التّنظير، ومفاده الوظيفيّ إنزال ما هو فكريّ تجريديّ إلى الواقع العمليّ الاستعمالي، ومن ثمّة فالتّطبيق يقتضي وجود شيء سابق له يُنقل من مجال إلى مجال، كما يدلّ على ضرورة إخضاع الأفكار والقضايا لقاعدة علميَّة. والتّطبيق إشكاليّة في حدّ ذاته في كلّ المجالات والتّخصّصات والموادّ واللّغة منها، وما يعنينا هنا هو البحث في إشكاليّة التَّطبيق المنهجيّ للموادّ اللّغويَّة في ظلّ نظام (ل.م.د) التّفكير في مستويات التَّطبيق، ومجالاته وموضوعاته، وروافده، وكيفيَّة الرّبط وتحقيق التّرابط بين كلّ هذا، حين انتقال الطّالب وتدرّجه أثناء فتراته التّعليميّة بعامّة، والجامعيّة بخاصّة في نظام (ل.م.د).

المنهج

يعتبر المنهج بمفهومه الواسع حاجة ضروريَّة للفرد والمجتمع؛ لأنَّه إعداد منظَّم ومنتظم للحياة بكلّ أبعادها ومجالاتها، وينتج المنهج من تفاعل عناصر أساسيَّة تتمثل في: الفرد، وبيئته، وثقافة مجتمعه، وهذا مطلوب لكي تحقّق اللّغة العربيّة وظائفها، ويصل (ل.م.د) إلى أهدافه؛ لكي نصل من خلال المنهج إلى المطلوب؛ باتّباع طريق واضح، قويم، وتوفير الوسائل المحدّدة التي توصلنا إلى غاياتنا اللّغويّة في ظلّ نظام (ل.م.د)، وننتهج المسلك الواسع الذي تتفرّع منه موادّ هادفة مهمّة تخدم اللّغة العربيّة، ويفيد اللّغويّ المجتمع ومجال عمله بها.

والواضح من هذا، أنَّ المنهج المنتظر تحقيقه، يتطلّب الوضوح، وتحديد الأهداف، والوسائل والغايات، في تطبيق اللّغة العربيّة في نظام (ل.م.د) باعتبار أنّ

النّظامين الكلاسيكي والجديد يختلفان من حيث المنهج والتّكوين والطّرائق والتّقسيم، وإنَّ أوَّل ما ينبغي أن يعرفه من يقوم بهذا النّشاط التّطبيقيّ اللّغويّ هو طبيعة نشاطه من جهة، وما يمارس عليه النَّشاط من جهة ثانية، وما دام مقيم المنهج يمارس نشاطه على المناهج ويتعامل معها؛ فإنَّه من الضَّروريّ أن يعرف طبيعتها، حقيقتها، الغاية منها، مكوِّناتها، وأسس بنائها[3] والمنهج في العمليّة التّعليميّة اللّغويّة هو خطّة العمل، ويشمل أنواع الخبرات والدّراسات اللّغويّة التي يوصلها المعلّم للمتعلّم؛ لأنّ المنهج التّعليميّ نوع من التّشريع، يقصد به تنظيم العمليّة التّعليميّة، وتوجيهها نحو الأغراض اليوميّة المنشودة.

والمنهج التّطبيقيّ في اللّغة بعامّة والعربيّة بخاصّة، هو وسيلة تحقيق الأهداف العلميَّة والاجتماعيّة، ويتفرّع عنه طرائق وتقنيات. ومن هنا كان المنهج مفهوما نظريّا عامّا؛ إذ إنَّ لفلسفة كلّ مادّة منهاجها؛ أي المسلك العامّ الذي به تحقّق أهدافها المرتقبة. وما نعنيه بالمنهج النّظريّ لا يفي عند ما هو متعارف عليه في الجانب الشّكلي، كالوصفيّ والتّاريخيّ وغيرهما؛ وإنَّما كيفيّات في إيصال المادّة إلى موضعها حسب متطلّبات الاستعمال والإفادة.

المادَّة

المادَّة من المدِّ والمَدَدِ، وهو كلّ ما يعطَى من أجل الوصول إلى غاية، ومن هنا فالمادّة اللّغويّة ليست غاية في ذاتها؛ وإنّما تّدرس للوصول إلى ما فوقها من تصوّرات، فالطَّالب لا يدرس الرّياضيات ولا النّحو ولا الأدب من أجل فهم الموضوع، وحفظه؛ وإنّما من أجل توظيفه في حياته.

ومن هذه النَّظرة فكلّ مادَّة لا تفيد متعلّمها في مختلف مناحي حياته هي عبء عليه يسعى إلى التّخلّص منها في أقرب زمان ومكان تعلّمها فيهما.

ونحن هنا نخصّص الحديث عن الموادّ اللّغويّة في العربيّة، وتعليم اللّغة في (ل.م.د) إشكال قائم بنفسه، فجميع الموادّ التّعليميّة في هذا النّظام، لها مفاهيم ذاتيّة كالرّياضيات والفيزياء والعلوم الطّبيعيَّة، ولجميع هذه الموادّ وسائل لتعلّمها تختلف باختلاف الأزمنة والأمكنة والنَّاس. كأن نتعلَّم مادَّة من الموادّ السّابق ذكرها بالعربيَّة أو الصّينيَّة أو الإنجليزيّة.

لكن اللّغة مشكلها وإشكالها، أنّها هي الوسيلة وهي الغاية؛ إذ لا نزعم أنَّنا نتعلَّم الفرنسيَّة بغير الفرنسيّة ولا العربيَّة بغير العربيّة، ومن هذه الوجهة كانت الموادّ اللّغويّة أصعب من غيرها عند من لا يحسن لغة التّعلّم، عليه، ينبغي تكييف الموضوعات اللّغويّة وتخطيط أرضيّة بحث وإعداد خريطة عمل، من قِبل لجان لغويّة متخصّصة في الشّعب والموادّ اللّغويّة من جهة وبحيث تدرك أبعاد وأهداف (ل.م.د) من جهة ثانية. ونلاحظ أنّ المتعلّم في الجزائر يلاقي صعوبات في الموادّ العلميّة كالرّياضيات والفيزياء مثلا، في حين لا يلاقي متعلّم غير جزائريّ الصّعوبات نفسها، ومردّ ذلك إلى أنّ المعلّم في الجزائر لا يستعمل العربيّة الفصيحة السّليمة في تعليم الموادّ العلميّة، ويخلط بين العربيّة والعاميّة والأجنبيّة (الهجين اللّغويّ)؛ ممّا يترتّب عنه تشويش في فكر المتعلّم، والمواد منها الأساسيّة، والمساعدة. وهي مقسّمة في نظام (ل.م.د) وفق وحدات تسمّى (وحدات التّدريس) وهي: الوحدة الدّراسيّة الأساسيّة (Unité d' enseignement) تضمّ الموادّ الأساسيّة للتّخصّص، والوحدة الدّراسيّة الاستكشافيّة (Unité d' enseignement découverte) تمكّن الطّالب من توسيع نظريّاته، ومعرفته، وتساعده في إعادة توجيهه، والوحدة الدّراسيّة للثقافة العامّة (Unité transversal) وتحتوي على موادّ اللّغات الحيّة، أو موادّ تكنولوجيّة الإعلام والاتّصال.

نظام (LMD)

يدلّ مصطلح النّظام من النّاحية اللّغويَّة على، القِوَام والعِمَاد، ونظام (ل.م.د) ينبغي أن يكون قواما وعمادا، وأن تكون العناصر المشكّلة له في مجملها مرتبطة وظيفيًّا، وخاضعة لقوانين ومحافظة عليها؛ مع مراعاة التّسلسل والتّرتيب والتّدرّج، وحسن التّوظيف لوضع الأشياء في مواضعها.

يشهد العالم ثورات علميَّة متلاحقة ومتسارعة في ميادين العلوم والتّكنولوجيا والمعارف، على نحو ما عرفه من تحوُّلات بظهور المعلوماتيّة والعولمة؛ وقد أصاب هذا التَّغيير المجتمعات بكلّ شرائحها وتركيباتها ولغاتها. والجزائر بجامعاتها مسّها التَّغيير في مختلف التّخصّصات؛ فكان الانتقال من حال إلى حال، وتواجه اللّغة العربيَّة تحدّيات كبرى في ظلّ هذه التّطوّرات الحاصلة، وعلى رأسها تطبيق نظام (ل.م.د).

يعتبر هذا النّظام ـ حسب تعريف أهله ـ أحد هياكل التَّعليم العالي في البلدان الأنجلوساكسونيَّة؛ وتعدّ شهاداته ذات قيمة عالميَّة، وهو أكثر تكيُّفًا في العالم مع احتياجات سوق الشّغل، وبخاصّة إذا كان تطبيق برامج تدريسه متطوّرا باستمرار، وتحّققت علاقات تربط برامجه هذه وموادّه بقطاعات الشّغل التي تتطلّبها[4] فهل ينجح هذا النّظام المستورد من الخارج في جامعات الجزائر وهل تتحقّق أهدافه كما هي مرسومة وبخاصَّة في خدمة اللّغة لقطاعات الشّغل ومواكبتها لكلّ المستجدّات، هذا إذا تحققَّت المبادئ الثّلاثة فعليّا، التي يقوم عليها هذا النّظام، ومنها الوضوحيَّة (Lisibilité)[5]. التي تمكّن سوق العمل من مقارنة شهادات (ل.م.د) بسهولة في إطار التّشغيل.

الانتقال

الانتقال في مفهومه العامّ، هو مغادرة حالة إلى أخرى، دون مراعاة الكيفيّات ولا العلاقات، فهو تغيير المواقع بأيَّة طريقة كانت، ما يمكن أن يسمّى انتهاز الفرص، وجانب من هذا واقع في التّعليم الجزائريّ. فالانتقال، هو تغيّر وتحوّل من حال إلى حال، وهو فترة تحوّل من وضع إلى وضع آخر، والانتقال المقصود هنا، نوعان داخليّ وخارجيّ. فالدّاخلي هو انتقال المتعلّم في مرحلة تعليميّة واحدة عبر فترة زمنيّة محدّدة، كانتقاله في المرحلة الابتدائيّة من السّنة الأولى إلى السّادسة، وانتقاله من السّنة الأولى متوسّط إلى الرّابعة، وانتقاله من السّنة الأولى ثانوي إلى النّهائي، ومن السّنة الأولى جامعي إلى انتهاء سنوات التّخرّج، وكلّ مرحلة تمثّل انتقالا ذاتيًا داخليًّا، والانتقال الخارجي هو الذي يكون من مرحلة سابقة بكلّ سنواتها إلى مرحلة جديدة لاحقة؛ كالانتقال من الابتدائي إلى المتوسّط، ومن المتوسّط إلى الثّانوي، ومنه إلى الجامعيّ.

والانتقال الذي تشهده جامعاتنا اليوم، من النّظام الكلاسيكي إلى نظام (ل.م.د) ونفهم من هذا الانتقال أن يكون من الحسن إلى الأحسن، ومن الجيّد إلى الأجود؛ ولكن الملاحظ هو ظهور حالات فوضى وتشتّت بسبب هذا الانتقال في مقابل غياب النّظام والتّنظيم والاستقرار.

التّدرّج

التّدرّج هو ترتُّب الأشخاص أو الأفكار أو الظّواهر؛ بحيث تتفاوت مراتبها أو قيمها أو يخضع بعضها لبعض، وهو تقدُّم إلى الأمام، ويدلّ على مفهوم التّرقية والصّعود درجة درجة، والتّرقية والصّعود مطلوبان في (ل.م.د) بحيث تشكّل هذه المتدرّجات حلقات متتابعة، تخدم الواحدة منها الأخرى؛ فهل هذا متوافر متحقّق بظهور نظام (ل.م.د)؟.

لقد مرَّ المتعلّم الجزائريّ بأربع مراحل هي الابتدائي، والمتوسّط والثّانوي وهو عند باب المرحلة الرّابعة، وتسمّى الأولى تربية وتعليم والثّانية وسطى بينهما والثّالثة تعليم ثانويّ تخصّصي، والرّابعة بحث وتعليم عال. والتّعليم في جميع مراحله، هو حلقات متتابعة متلاحقة متماسكة، كلّ مرحلة تؤسّس لما بعدها وتقام على ما قبلها، وهنا نتساءل ونسأل عمّا يضيفه التّعليم العالي سواء النّظام القديم أم الجديد (ل.م.د)، فنقول: هل المعلّم اطّلع على محتويات البرامج اللّغويّة السّابقة حتى يبني عليها حاضره، ثمّ ما هو الجديد والمتجدّد في هذا النّظام مقارنة بالنّظام الكلاسيكيّ. وهنا تطرح إشكاليّة العلاقات بين مراحل التّعليم هل هي حلقات متواصلة فتسمّى تدرّجا أم هي حلقات منفصلة عن غيرها، ينتقل المتعلّم من واحدة إلى أخرى دون مراعاة للعلاقات وهذا انتقال.

بين الانتقال والتّدرُّج

ينتقل المتعلِّم في مراحل تعليمه الأولى من سنة إلى أخرى، بحيث يُبنى تدريسه على المقاربة بالكفاءات، وتنشيط الفعل البيداغوجيّ؛ والكفاءة هي مجموعة من التّصرّفات الاجتماعيّة الوجدانيّة، ومن المهارات المعرفيّة والنّفسيّة الحسّ حركيَّة التي تمكّن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمّة أو عمل معّد على أكمل وجه، وهي مجموعة معارف ومهارات ومدركات ومواقف، وتشمل اندماج كلّ هذا بعناصر الإنجاز التي تطبّق عليه، وهي قدرة مكتسبة يبرهن عليها شخص تتضمّن الجزء الكامن(6).

والمعلّم يحدّد ما ينبغي أن يعلِّمه استعانةً بجملة من الرَّوافد التي تمكّنه من تحقيق هدفه التَّعلّمي، وتخطيط الأهداف التّعليميَّة (objectifs d' apprentissage) التي تمثل مسعى التّدريس إلى إحداث تغيُّرات دائمة عند المتعلّم خلال أو بعد وضعيَّة بيداغوجيَّة(7). وتضطلع المرحلة الابتدائيَّة بمنح تربية قاعديّة لجميع المتعلّمين، بأن توفّر لهم تعلّم اللّغة العربيَّة، بحيث يتحكّمون في القدرة على القراءة الميسّرة، والتّعبير والتّواصل مع الغير مشافهة وتحريرا، بما يناسب الوضع والمستوى؛ لغرض إشباع حاجاتهم الفرديَّة المدرسيّة منها والمجتمعيّة، وبحيث يكون عاملاً من عوامل شخصيتهم الوطنيَّة؛ فتزوّدهم بأداة للعمل والتَّبادل، وتمكّنهم كلغة للتّعلّم، من تلقّي المعارف واستيعاب مختلف المواد وتتيح لهم التّكيُّف والتَّجاوب مع محيطهم.

وهذه الأهداف ما هي إلاّ إشارة إلى تحقيق الهدف المنوط باللّغة العربيَّة بحيث يبلغ المتعلّم درجة عليا في مجال استيعاب المعرفة وفهمها واستعمالها، كما أنَّه تأكيد على أنّ اللّغة العربيّة لغة عصريَّة متفتّحة على جميع الابتكارات

وقادرة على استيعاب مفاهيم العلوم والتّكنولوجيا والفلسفة والفنون والأدب في إطار العولمة والمعلوماتيَّة.

كما تضطلع المرحلة الابتدائيَّة بتعليم فنّي يوقظ في المتعلّم الأحاسيس الجماليَّة، ويمكّنه من المساهمة في الحياة الثّقافيَّة ويؤدّي إلى إبراز المواهب المختلفة في هذا الميدان والعمل على تشجيع نموّها. ويقترح المنهاج تجديدا بيداغوجيّا، على مستوى محتويات المضامين الحديثة، لتعلُّم الفنّ التّشكيلي وذلك طبقا للتّوجّهات العالميَّة الخاصّة بالفنون التّشكيليّة، والتي تتمحور حول ترقية الحاسيّة، والتّعبير والإبداع والثّقافة والاتّصال البصري المباشر بالمنتوج الفنّي، إضافة إلى التّربية الموسيقيّة التي تعطى في هذه المرحلة الأولويّة لحاجة المتعلّم إلى التّعبير عن طريق الغناء من خلال إنشاد المقطوعات الشّعريّة الوطنيّة والاجتماعيّة المتّصلة بالتّراث الثّقافي الجزائريّ قديمه وحديثه.

ويهدف المنهاج أيضًا، إلى منح المتعلّمين في هذه المرحلة تربية بدنيَّة عملاً بالمقولة: (العقل السَّليم في الجسم السّليم) لجعل المتعلّم يعتني بجسمه، ويعي أهمّية الرّياضة لصحّته، ويتربّى على مبادئ الرّوح الرّياضيّة، من حبّ لبذل الجهد، واحترام لقواعد اللّعبة والمنافسة[8]. كما يُعتمد على (بيداغوجيا المشروع) التي تُعدّ من أهمّ الطّرائق التّربويّة الحديثة التي تهدف إلى تكوين شخصيّة المتعلّم، وتعويده الاعتماد على النّفس في علاج المشكلات ودراستها والتّفكير في حلّها[9].

والواضح من المراحل الانتقاليَّة الدّاخليّة في الابتدائي، أهمّية اللّغة العربيّة في تحصيل المادّة التّعليميّة من جهة، وأدائها مختلف الوظائف من جهة أخرى ومسايرتها لكلّ التّطوّرات والتّغيّرات المنهجيَّة الحاصلة، والتي تجعل المتعلّم أساس ومحور العمليّة التّعليميّة، وتمهّده للمراحل المقبلة، كما تهيّؤه لأجل

الاندماج الفعليّ في المجتمع. وإذا كان المتعلّم بهذا المستوى في مرحلة ما قبل الجامعة، فماذا أضاف له التّخصّص اللّغوي في نظام (ل.م.د) بالجامعة.

تهدف المقاربة بالكفاءات[10] في مرحلة ما قبل الجامعة، إلى أن يكون المتعلّم قادرا على التّعبير باللّغة العربيّة، ويتناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتّصال، وأن يقرأ بطلاقة نصوصًا مختلفة الطّول والصّعوبة، وأن يحرّر مختلف أنماط النّصوص: (رسائل، طلبات، شكاوى، تقارير، عروض، وحصيلة تجارب)[11]، ولا تتحقّ هذه الكفاءات (Compétences) إلاّ إذا أُعيد النّظر في المؤهّلات (Qualifications) وطريقة التّقويم (Evaluation) والإقرار (Reconnaissances) وصولاً إلى المرحلة الجامعيّة، ونجد اختلافا بين النّظام الكلاسيكي ونظام (ل.م.د) من حيث طريقة التّسيير والأداء البيداغوجيّ تكون الأولويّة للمتعلّم في الابتدائي عن طريق التّدريس بالكفاءات؛ وكذلك نظام (ل.م.د) يسعى لأن يجعل الطّالب محور العمليّة التّعليميّة، ونواتها الأساسيّة بحيث يبحث بنفسه، ليصل إلى المعلومة ويعمل على تطويرها وترقيتها، ومواجهة الصّعوبات التي تعترض سبيله في مجال العمل، ويهدف هذا النّظام إلى تكوين الطّالب؛ ليندمج في مجال الشّغل، ويكون التّركيز فيه على الجوانب التّطبيقيّة، وسوق العمل، فإن كان ذلك ممكنا ومتحقّقا في تخصّصات علميّة تجريبيّة تطبيقيّة، فكيف إلى السّبيل لتطبيقه في المواد اللّغويّة، وهل كلّ المواد اللّغويّة تؤدّي إلى تحقيق هذا الأمر.

اللّغة والمادّة في نظام (ل.م.د)

إنّ التّغيير مطلوب في مختلف المجالات، شرط أن يكون إيجابيّا، وإذا قبلنا هذا النّظام الغريب الذي جاءنا من خارج الوطن، وهو يحمل فلسفة ومرجعيّات ومنطلقات ومعطيات أهله؛ فإنّه من الواجب البحث عن اللّغة المناسبة للتّعامل معه، وللتّعبير عن محتوياته ومقاصده، وهنا إمّا أن نقف عند جانبه العلمي ونتعامل مع محتوياته كتعاملنا مع المواد العلميّة، وهنا نختار له لغة تناسب ذلك، أو نعدّه مجالاً اجتماعيّا ثقافيّا، وهنا نختار له ما يلائمه، أو نعتبره مزيجًا أو خليطًا من الجميع، وهنا حالة ثالثة.

واللّغة العربيّة بموادها المعروفة في النّظام الكلاسيكي، تنقسم إلى ثلاث مجموعات، منها المواد العلميّة العقليّة (كالنّحو والصّرف والصّوتيات) ومنها الأدبيّة (كمواد الأدب باختلاف مراحلها وعصورها من الجاهلي إلى المعاصر) والمواد الوسطيّة بين بين، وهي الخاصّة بالنّقد، ونتساءل عن وظائف هذه المواد في النّظام الجديد، وعن إفادتها للمتعلّم في مجال اقتصاد السّوق، كما لا ننسى الصّعوبات الطّارئة الدّخيلة في تعليم اللّغة العربيّة[21] منذ زمن بعيد، والمتمثّلة في مزاحمة العاميّة وقوّة نفوذها - حتى في الأوساط الجامعيّة - وفي كلّ مكان من المؤسّسات التّعليميّة إلى البيت والشّارع والملعب والسّوق، فيكون التّعامل بها وبلغة أجنبيّة أكثر من الفصحى. وحينما نتكلّم عن الرّهان الاقتصادي والسّوق الجزائريّة؛ فهل نحن نتعامل باللّغة العربيّة في عالم الشّغل، وفي مختلف المؤسّسات الاقتصاديّة والإداريّة، وغيرها؛ وإلاّ فقد نجد أنفسنا مضطرّين إلى التّعامل بغير العربيّة في هذه المجالات، ومن ثمّة نقول ما مكانة تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة؟ وأين نوظّف لغتنا إذا زُحزحت مكانتها وحلّت محلّها لغات أخرى فالأجدر أن نفكّر في كلّ جديد لكي تحتويه لغتنا، فأيّها يبقى وأيّها يزول

ممّا يرجعنا إلى إعادة النّظر مجدّدا في المنهج، وفي تطبيق هذا النّظام، ومقاييس وضع المواد اللّغويّة، وكيفيّة خلق مواد جديدة مناسبة لطبيعة هذا النّظام وأهدافه، حتّى تبقى لغتنا كذلك محافظة دوما على مكانتها وأهدافها ووظائفها؛ لأنّ مجال العمل يتطلّب حضور العربيّة، والتّعامل بها.

بين وضوح المنهج وغموض نظام (ل.م.د) وتغيير المواد

لقد تحدّثنا عن مفهوم المنهج، ووجدنا أنّ من معانيه الوضوح وتحديد الأهداف، والوسائل والغايات. ولكلّ مادّة تعليميّة منهج خاصّ بها وأهداف ترمي إلى تحقيقها، ووسائل تعتمد عليها، ومن هنا نتساءل هل هذا التّجديد والانتقال من نظام قديم إلى نظام جديد، حمل معه الجديد من المناهج، والأهداف المحقّقة فعلا، والوسائل المتاحة بحسب طبيعة التّخصّص والمادّة، أم أنّ التّغيير كان شكلا وحسبُ؛ لأنّ واقع الجامعة الجزائريّة لا يثبت إلاّ الخوف وعدم الرّاحة في مواضع وموضوعات كثيرة، بسبب هذا التّغيير.

المنهج يتطلّب الوضوح ونظام (ل.م.د) غامض خلق تشتّتا وفوضى في كلّ التّخصّصات وبخاصّة اللّغويّة التي تأخّرت في تطبيقه. وقد جاء في تعليمات (ل.م.د) وتوجيهاته أنّ اللّيسانس نوعان أكاديمي وتسمح للطّالب بالالتحاق بالماستر إذا توافرت شروط، وليسانس مهني وتمكّن الطّالب من الاندماج المباشر في عالم الشّغل. ولنسأل الذين سبقونا بفتح مشاريع (ل.م.د) كم طالبا سجّلوا في منطلق الدّراسة، وكم هم طلبة ليسانس مهني، وكم هم طلبة ليسانس أكاديمي.

الجواب معروف، وهو أن لا أحد كان من الفريق الأوّل المهني، وهذا يعني أنّ الطّلبة ينتقلون أو على الأصحّ يُنقلون من مرحلة إلى أخرى مرغمين وينجحون مرغمين؛ فما مصير اللّغة العربيّة في ظلّ هذا الإرغام وما خلقه من تناقضات؛ لأنّ خرّيجي هذا النّظام وفي تخصّصات علميّة عمليّة وأخرى جديدة خُلقت بمجيء

(ل.م.د) يشتكون من عدم الاعتراف بشهاداتهم من جهة، وعدم قبولهم في مسابقات عليا من جهة ثانية، وعدم قبولهم لإتمام دراستهم من جهة ثالثة، فما بالك بطلبة المواد اللّغويَّة، وقد رفض المجتمع بعض خرّيجي الجامعات والواقع يثبت هذا في الجامعة الجزائريّة، فهناك تناقض ملحوظ بين عدد المتخرّجين وتخصّصاتهم، وما يحتاج إليه المجتمع(13) فنحن لا نرفض التّجديد، ولكن ينبغي أن نهيّئ لكلّ جديد إمكاناته، ووسائله الماديّة والبشريّة، بدءًا ببناء منهج تعليمي على أسس واضحة الأبعاد والأهداف.

أسس بناء المنهج

إنّ غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجاليّ غير المكتمل، يثير القلق؛ فهل هذه التّجديدات قابلة للتّنازل في مجال تعليميّة مختلف المواد والتّخصّصات، وهل هي جاهزة بقوّة في ممارسات أخرى للتّعليم والتّعلّم(14) وإذا كانت المقاربة بالكفاءات في المراحل الانتقاليّة ما قبل الجامعة تعدّ مجرّد (نصف إصلاح) لا يقتنع بها لا المعلّم ولا المتعلّم، ولا يتحقّق تغيير المحتوى؛ بل الموجود هو تغيير في الشّكل والكلمات والتّسميات وحسبُ، فكيف الحال في نظام (ل.م.د) الذي لا يقابَل إلاّ بطلبات متكرّرة لإعادة النّظر فيه شكلاً ومضمونًا، ومن عمل به من تخصّصات، كان عملها تحت غطاء (ل.م.د) ومضمونا هو ما كان بالأمس نظامًا كلاسيكيًا. وإنّ المشكل الأساس يكمن في إيجاد التّوازن المفقود بين تناسق الإصلاحات وانسجامها، وبين طبيعة مكوّناتها وتطبيقها بالنّظر إلى التّطوّرات المتوازية في عدد من الدّول المتقدّمة.

فالعالم يتغيّر من حولنا ويتطوّر باستمرار، وقد هيمنت نظريّات الغرب على النّظام العالمي الجديد، وحرّكته بمفاهيمها المتجدّدة في كلّ مجال، كما

لعبت الثّورة الإعلاميّة دورا بارزا في تسيير التّغيير، بما وفّرته من تراكم معلوماتيّ[15] جيّد وخطير، ولم يستثن مجال العلوم والبحوث من دائرة هذا التّغيير؛ بل أولت اهتمامها لكلّ هذا، والجامعة الجزائريّة بتطبيقها وتعميمها نظام (ل.م.د) دخلت ضمن هذه الحركيّة، ولكن سيطرة نظام أجنبي، يدلّ على نجاح مبادئه ولغته، على حساب مبادئنا ولغتنا، فينبغي الإسراع لإيجاد حلول للمشاكل المترتّبة عن كلّ هذا مع بقائنا في فلك التّغيير الإيجابي والتّجديد المتواصل للحفاظ على لغتنا. ويتعاظم المشكل حين نجد الوزارات الوصيّة تسارع إلى استحسان ما تصنعه، خاصّة بتطبيق نظام (ل.م.د) الذي تترك مهمّة استخلاص برامجه ومواده إلى صدف الخيارات الفرديّة؛ فالتّغيير يتطلّب امتلاك ثقافة وتوسيعها، واكتساب معارف وتطويرها، ليصبح المتعلّم عنصرا فعّالا في مجتمعه وواعيا بقيمة عمله؛ فالهدف ليس تغيير نظام قديم بنظام جديد؛ بل تغيير الطّرائق العمليّة والتّقنيات العلميّة، والممارسات اللّغويّة الخلاّقة لكلّ جديد.

كما ينبغي العمل لأجل إرساء شامل للمعرفة، والتّدرّج في التّخصّص مع التّأكيد على التّداخل بين فروع المعرفة وتكاملها والانفتاح على تطوّر المعارف والعلوم، ومتابعة الثّورة العلميّة وفق مناهج واضحة[16]، لأنّ التّعليم هو تكوين قدرات وإيصال معلومات، في مختلف الموضوعات والمجالات والمستويات بمجموعة من الوسائل والتقنيات والمهارات المستعملة في التّبليغ والإيصال، وهي قواعد لتنظيم مواد التّعليم والتّكوين، ولكلّ علم قواعده. وعليه ينبغي مشاركة كلّ الفاعلين في الفضاء الجامعي في هذا التّغيير المفروض من النّظام الكلاسيكي إلى (ل.م.د) الذي يتطلّب تغيير ومسايرة الموادّ اللّغويّة كذلك وإتقان كيفيّات تقديم الموادّ للطّالب.

والمنهج المنتظر في الموادّ اللّغويّة المسايرة (ل.م.د) ينبغي أن يبنى على عناصر وأسس متكاملة قد تمّ التّخطيط لها مسبقا، والعمل بجهد لأجل تحقيقها

وتطويرها؛ ليتحقّق الانسجام مع المحيط الاجتماعيّ والثّقافيّ، بدءًا بالأسس الفلسفيّة التي تخصّ (العقيدة، والفكر، والمبادئ) والتي تعكس في أصلها فلسفة المجتمع، إضافة إلى الأسس الاجتماعيّة، والنّفسيّة، والثّقافيّة، والمعرفيّة إلى جانب قيامها على جملة من الأسئلة تعرف بمكوّنات المنهج، والمتمثلة في: (الغرض المستهدف، والمادّة الأساسيّة المستخدمة، والخبرات التّعليميّة التي ينبغي اكتسابها، وكيفيّة تقييم النّتائج) وهذه الأسئلة في مجملها تعبّر عن المكوّنات الأساسيّة للمنهج، وهي: (الأهداف، الخبرات، والتّنظيم، والتّقييم)[17]. مع ضرورة توافر وسائل نجاح (ل.م.د) المتمثّلة في العنصر البشريّ الأساتذة المؤطّرين والمتكوّنين؛ للتّكفّل بالطّالب في ظلّ أي نظام تغييريّ جديد، وتوفير الوسائل التّقنيّة والعلميّة والبيداغوجيّة؛ لأنّ (ل.م.د) جاء من أجل الجودة، وإصلاح منظومة التّعليم العالي؛ فينبغي أن يخدم اللّغة العربيّة في كلّ مجال.

ولأجل التّمكّن من توظيف اللّغة العربيّة في واقع الشّغل الجزائريّ وسوقها، ينبغي العمل على تحقيق قدرتين مهمّتين (القدرة على التّصرّف والقدرة على التّكيُّف)[18] فلا يكون الهدف من تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة في ظلّ أيّ نظام كان، هو اكتساب المعرفة وحسبُ؛ بل ينبغي أن تكون وسيلة للعمل والتّعلّم والتّواصل والتّبليغ، ويسمّى هذا بالقدرة على التّصرّف، التي تتطلّب استطاعة الممارسة والقدرة على التّحوُّل من النّظريّ إلى التّطبيقيّ العمليّ وكسب أقلّ شيء من المهارة اللّغويّة قصد التّعبير والتّواصل والإدراك. إضافة إلى القدرة على التّكيُّف، التي تكسب متعلّم اللّغة العربية أنماطا من التّفكير ومواقف وتصرّفات ينسجم بفضلها مع الوسط الذي يعيش فيه، ولا يتأتّى ذلك إلاّ إذا أعيد الاعتبار لتربية وتعليم وبحث علمي يخطّط له بدقّة وموضوعيّة يتمّ وفق خطوات؛ ليتحقّق في مشروع مستقبلي؛ أي الانفتاح الواعي والموجّه لأجل تحقيق

التّبدّل والتّطوّر، مع إبداع الطّرائق والأساليب التي تكفل تحقيق أفضل شروط للحياة اليوم، مع ما سيفرضه المستقبل من شروط على الجيل الصّاعد.

الهوامش

1- ينظر، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، أحمد مختار عمر، ج1، ص1128، عالم الكتب الحديث، القاهرة، ط1، 2008.

2- معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، ج2، ص1228، بتصرّف واختصار.

3- تقييم المناهج، ص3، موعدك التّربويّ، ساسلة من الملفات التّربويَّة يصدرها المركز الوطنيّ للوثائق التّربويَّة، العدد الأوّل، جويلية، 1997.

4- htt://lmd-batna.hoovs.com

5- هذا إلى جانب الرَّسملة (Capitalisation) وتعني الوحدات الدّراسيّة المكتسبة التي لا تحتاج إلى إعادة من جديد، والحركيَّة (Mobilite) التي تمكّن الطّالب من تحويل ملفه البيداغوجي وتسجيله في أيّة جامعة جزائريّة أخرى أو أجنبيَّة.

6- ينظر، Méthodologies d élaboration et d évaluation des programmes.

7- ينظر الوثيقة المرفقة بمناهج السّنة الثانية من التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيَّة للمناهج، ص6 بتصرّف، ديسمبر، 2003.

8- ينظر، الوثيقة.

9- نفسه، ص10، باختصار.

10- ينظر، المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التّربويَّة (*CNDP*) فليب بيرينو (*PHILIPPE PERRENOUD*) جامعة جنيف، تر، مصطفى بن حبيلس، العدد34، 2000.

11- ينظر، مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص07، جويلية، 2005. وينظر، التّدريس الفعّال، ص37، مقالات بيداغوجيّة، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، العدد11.

12- الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، عبد العليم إبراهيم، ص44، دار المعارف، مصر وينظر، التّقعيد اللّغويّ بين التّأصيل والتّجديد، سعاد بسناسي، مقال في مجلّة المجلس الأعلى للّغة العربيّة، في اليوم الدّراسي (اللّغة العربيّة بين التّهذيب والتّهجين، الأسباب والعلاج) يوم 16 فبراير 2010 م، الجزائر العاصمة .

13- تعلّم لتكون، إيدجار فور، وآخرون، تر، حنفي بن عيسى، الشّركة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع الجزائر.

14- ينظر، المقاربة بالكفاءات، العدد 34.

15- ينظر، التّسيير بالمشاريع، سلسلة موعدك التّربويّ، المركز الوطني للوثائق التّربويّة (CNDP) الملف رقم، 12.

16- ينظر، تعليميّة الموادّ العلميّة، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، الملف 10، 1997.

17- ينظر، تقييم المناهج، العدد الأوّل.

18- ينظر تفصيل هذا في، برنامج اللّغة العربيّة، للطّور الثّالث من التّعليم الأساسيّ، المعهد التّربويّ الوطنيّ. وينظر، تقنيات تدرس النّحو بين التّعليم الثّانوي والعالي، مادّة وطرائق، سعاد بسناسي، مداخلة في الملتقى الوطنيّ الأوّل، حول قضايا النّحو العربي الواقع والآفاق، جامعة ابن خلدون، تيارت، 2005 م.

أهمية التّراكيب النّحويّة في اكتساب اللغة العربية

أ. صافية كساس
جامعة– تيزي وزو

مقدّمة: قد لا يكون من قبيل الزهو أو المبالغة إن قلت إنّ اللغة العربيّة هي أفضل اللّغات؛ فهي اللّغة التي نزل بها القرآن الذي هو أفضل الكتب، ولغة الإسلام الذي هو خير الأديان، ولغة الأمة الإسلامية التي هي خير الأمم، ولغة الحضارة الإسلامية التي هي أعرق الحضارات وأنفعها للبشرية، وهي بعد ذلك لغة خالدة خلود التاريخ، تولد لغات وتموت، وتبلى لغات وتنقرض أخرى، وهي باقية بقاء العصور إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، فهي بالنسبة إلينا ولاء وانتماء وثقافة وهوية، ووطن وشخصية، فثقافة كل مجتمع كامنة في لغته: في معجمها ونحوها وصرفها، ونصوصها، وفنها، وأدبها.. فلا حضارة إنسانية دون نهضة لغوية، لهذا فقد حظي الدرس اللغوي في العصر الحديث بالكثير من الفحص والدراسة والتحليل، نذكر منها على سبيل المثال: تلك المتعلقة بالمستوى الصوتي والمستوى الصرفي، والنحوي، ثم الدلالي والأسلوبي، وأهم الأبحاث التي اهتمت بهذا الميدان في بلادنا تلك المجهودات المعتبرة التي بذلها أساتذة جامعيون وطلبة الدراسات العليا بمعاهد اللغة العربية وآدابها من خلال رسائل الماجستير والدكتوراه، غير أنّنا إذا نظرنا في هذا الكمّ الهائل من الدراسات اللغوية وخاصة تلك التي تتعلق بالتراكيب العربية التي تتناول المدونات التراثية التي تمثل حضارتنا وارثنا الثقافي نجدها بحاجة إلى المزيد من الدراسة والبحث في هذا المجال، إذ لا تزال الكثير من قضاياه غامضة مجهولة، فنحن في أمسّ الحاجة إلى تفسيرها وتحليلها، وهذا ما يدعو إلى الاهتمام، أكثر، بدراسة التراكيب لأجل

خدمة هذا الجانب المهم في دراسة اللغة، كما أنّ ظاهرة الضعف في القواعد النحوية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين، بحيث أصبحت القواعد النحوية من الموضوعات التي ينفر منها التلاميذ والطلبة ويضيقون ذرعا بها، ولا يستطيع أحد إنكار ذلك، وقد أدّت هذه الحالة إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد النحوية في الكلام، بل ارتد ذلك أيضا إلى كراهية التلاميذ والطلبة للغة العربية بجملتها والاستهانة بها، وبمن يعملون في ميدانها، فما هي مختلف العوامل التي يرجع إليها أصل هذه الظاهرة؟ وكيف نعالج هذا الضعف في استخدام القواعد النحوية من خلال الدراسات التركيبية للتراث اللغوي العربي؟ خاصة إذا علمنا أنّ النحو علم من علوم اللغة العربية، وسبب لصيانة اللسان عن الخطأ في الكلام العربي، فهل العودة إلى دراسة المدوّنات اللغوية التراثية من خلال تحليل تراكيبها حتما سيقضي على نفور التلاميذ والطلبة من القواعد النحوية، وما مدى مساهمتها في تيسير تعليم القواعد النّحوية، واكتساب الملكة اللغوية؟ وما أهداف استمرار البحث في مثل هذه المواضيع؟

للإجابة عن هذه التساؤلات قمت أولا بتوضيح مفهوم التراكيب وأنواعها وكذا مفهوم الرسائل الجامعية، وذلك لأنّ ما يجب النظر فيه في بداية أي بحث علمي هو تحديد المصطلحات المتعلقة به لتتبيّن المفاهيم، وتتميّز الحقائق وتتجلى الحدود المعرفية المحصل عليها.

1- مفهوم التّراكيب النحويّة:

أ- التّركيب لغة: هو مصدر للفعل (ركّب)، والمصدر يدل على الحدث مجردا من الزمن، فإذا تكلمت أو كتبت كلاما جاريا على النسق المعهود في اللغة العربية فقد أحدثت تركيبا لغويا أو تراكيب لغوية ولذلك من أسماء علم النحو: علم التراكيب لا علم المركبات[1]. وقد جاء في لسان العرب لابن منظور: "ركب الدابة يركب ركوبا علا عليها... وكل ما علا فقد ركب وارتكب.. وركبه الدين وركب الهول والليل ونحوهما مثلا بذلك...إلخ، وتراكب السحاب

وتراكم: صار بعضه فوق بعض، وقد تركب فتراكب.. والتركيب يكون اسما للمركب في الشيء كالفص يركب في كفه الخاتم.. والنصل في السهم وركبته فتركب، فهو مركب[2]"، كما جاء في القاموس الموسوعي[3]: أنّه لا توجد عبارة في لغة من اللغات لا تقدم نفسها بوصفها اشتراكا من وحدتين، أو عدد من الوحدات وهي وحدات قابلة للظهور أيضا في عبارات أخرى.

ب- التّركيب اصطلاحا: أمّا في اصطلاح علماء النحو فيعرف التّركيب بأنّه اجتماع كلمتين أو أكثر لعلاقة معنوية ذات تأثير لفظي[4]، أي: ما يقابل المفرد، وأصبح لهيئته التركيبية سمة خاصة يعرف بها ويؤدي وظيفة نحوية والتركيب بهذا المعنى يشمل "الجملة، وشبه الجملة، والمضاف والمضاف إليه والشبيه بالمضاف، وغير ذلك[5]، مما سيأتي مفصلا في أنواع التركيب التي تنقسم إلى نوعين هما[6]: تركيب إسنادي، وتركيب غير إسنادي.

1/1- التّركيب غير الإسنادي: وهو تركيب كلمات غير إسنادي، وقد يسمى عند بعض الباحثين بالتركيب التقييدي♠: وهو ما كان بين جزأيه نسبة تقييدية بأن يكون أحد الجزأين قيدا للآخر، وقد يكون القيد بالإضافة فيسمى تركيبا إضافيا، وقد يكون بالوصف، أي: النعت فيسمى تركيبا وصفيا، وقد جعلوا من التركيبات التقييدية المصادر والصفات مع فاعلها وقالوا هي في حكم التركيبات التقييدية لأنّ الإسناد فيها غير تام، وعلى هذا فهو ما لا يشتمل على فائدة تامة يحسن السكوت عليها، ويتفرع التركيب غير الإسنادي إلى نوعين أيضا هما[7]:

1/1/1: **<u>التركيب الإضافي</u>**: وهو ما اشتمل على مضاف ومضاف إليه.

2/1/1: **<u>التركيب البياني</u>**: وهو ما كانت الكلمة الثانية موضحة معنى الأول؛ ويذكر بعض الدارسين لهذا التركيب ثلاثة أنواع، وإذا كان قد حصل بينهم اتفاق في العدد، فقد اختلفوا في النوع، فهناك من يرى أنّ أنواع التركيب البياني هي[8]:

أ - **التركيب الوصفي**: وهو ما تألف من صفة وموصوف.

ب- **التركيب التوكيدي**: وهو ما تألف من مؤكَّد ومؤكِّد.

ت- **التركيب المزجي**: وهو ما تكون من امتزاج كلمتين.

وهناك من يرى[9] أنّ التركيب البياني يتكون من: التركيب الوصفي والتركيب التوكيدي اللذين سبق ذكرهما، والتركيب البدلي: الذي يتألف من البدل والمبدل منه.

ولكن إذا كان التركيب هو اجتماع كلمتين أو أكثر لعلاقة معنوية ذات تأثير لفظي، فإنّ العلاقة المعنوية بين طرفي التركيب البياني هي البيان والتوضيح، وهذه العلاقة تدرك بسهولة في التركيب الوصفي، لأنّ الصفة تزيد في تبيين الموصوف وتوضيحه، كما نجدها في التركيب التوكيدي، والبدلي أيضا لأنّ من أغراض التوكيد رفع اللبس المحتمل، ومن أغراض البدل تبيين المعنى بالحديث، أمّا التركيب المزجي فلا أعتقد أنّه يكون علاقة بيانية بين طرفيه، لأنّه عبارة عن مجموعة من الحروف تدل على مسمى معين، يعطينا مركبا مزجيا له وظيفة الاسم المفرد في التركيب اللغوي؛ وهناك تراكيب أخرى يمكن أن تكون ضمن التراكيب البيانية لأنّ العلاقة المعنوية بين طرفي التركيب فيها هي البيان والتوضيح مثل: **التركيب الحالي**: الذي يتكون من الحال وصاحبها، و**التركيب التمييزي**: الذي يتكون من المميَّز والمميِّز.

وخلاصة القول إنّ التراكيب البيانية تضم: التركيب الوصفي والتوكيدي، والبدلي، والتركيب الحالي، والتمييزي، ومن هنا أكون قد استوفيت علاقة الاسم بالاسم في التراكيب غير الإسنادية التي لا يدخل الحرف فيها؛ لأنّ الكلم قسمان: مؤتلف: وهو الاسم مع الاسم، والفعل مع الاسم، وغير مؤتلف كالفعل مع الفعل، والحرف مع الحرف[10]، وهذا ما عبر عنه الجرجاني بصريح العبارة في قوله: "الاسم يتعلق بالاسم بأن يكون خبرا عنه، أو حالا منه، أو تابعا، أو صفة، أو تأكيدا، أو عطف بيان، أو بدلا أو عطفا

بحرف، أو بأن يكون الأول مضافا إلى الثاني، أو بأن يكون الأول يعمل في الثاني عمل الفعل ويكون الثاني في حكم الفاعل له أو المفعول.. أو بأن يكون تمييزا قد جلاه منتصبا عن تمام الاسم"[11] فإذا استثنيت من كلامه هذا التركيب الإسنادي وهو نوعان هنا الأول: الجملة الاسمية التي تتكون من مبتدأ وخبر، والثاني: الجملة الاسمية التي تتكون من مبتدأ ومعموله الذي سد مسد الخبر، واستثنيت كذلك العطف بحرف، فإنّني أحصل على التراكيب التالية: التركيب الحالي، والوصفي، والتركيب التوكيدي، والتركيب البدلي والتركيب الإضافي، والتركيب التمييزي، وهذه هي التراكيب الاسمية المحضة غير الإسنادية؛ فما هو التركيب الإسنادي؟ وما هي أقسامه ؟

2/1- التركيب الإسنادي: وهو ما كان بين جزأيه إسناد أصلي ويشمل على فائدة تامة يحسن السكوت عليها، "يتألف في أدنى حد من ركنين هما: المسند والمسند إليه وهما عمدة[12]" تجمع بينهما علاقة إسنادية ذهنية ويتميز كل منهما بخصائص وشروط معينة، ويكونان ما يسمى جملة، حيث إنّ الكلمات عند تركيبها تشكل نظاما جزئيا هو مستوى أبنية الكلام أو التراكيب والجمل[13]؛ وقد فسر ابن يعيش مفهوم التركيب الإسنادي بقوله: "ليس مطلق التركيب تركيب الكلمة مع الكلمة إذا كان لإحداهما تعلق بالأخرى على السبيل الذي به يحسن موقع الخبر وتمام الفائدة[14]"، حيث إنّه اشتراط الفائدة الحاصلة من وراء الإسناد أو التركيب الإسنادي المفيد الذي تكمن أهميته في عدم استطاعة أي لغة من اللغات أداء وظيفتها إلاّ من خلاله لأنّ اللّغة ليست كلمة واحدة أو كلمات غير مترابطة، ولن تنجح في أداء مهمتها الاتصالية لو كانت على إحدى هاتين الصورتين[15]، وقد عرفه السكاكي بقوله: "هو تركيب الكلمتين أو ما جرى مجراهما على وجه يفيد السامع نحو: (عرف زيد)، ويسمى هذا جملة فعلية، أو (زيد عارف وزيد أبوه عارف)، ويسمى

هذا جملة اسمية"[16]، ومن هنا فإن هذا التركيب _على حسب تعريف السكاكي_ ينقسم إلى قسمين هما:

أ- التّركيب الفعلي الإسنادي: وهو الهيئة التركيبية المبدوءة في الأصل بفعل تام سواء أكان مبنيا للمجهول أم مبنيا للمعلوم، وسواء أكان متعديا أم لازما، أي: هو ما كان المسند فيه فعلا شريطة تقدمه على المسند إليه، وهو الذي "يكون المسند فيه دالا على التجدد، أو الذي يتصف فيه المسند إليه بالمسند اتصافا متجددا"[17]، وهذه الهيئة التركيبية هي المعروفة بالجملة الفعلية التي تحمل السّمات الآتيّة:

- أن يتقدم الفعل على فاعله، ألا يحذف الفاعل، ألا يلحق بالفعل علامة التثنية أو الجمع إذا كان الفاعل مثنى أو جمعا ظاهرا...

ب- التّركيب الاسمي الإسنادي: وهو الهيئة التركيبية المكونة في أبسط صورها مما يعرف بالمبتدأ والخبر، يكون ركنا الإسناد فيه اسمين، أو ما هو بمنزلتهما، أي: هو "تركيب الاسم مع الاسم لعلاقة إسنادية"[18]، وهو ما يعرف بالجملة الاسمية.

2 <u>مفهوم الرّسائل الجامعيّة</u>: هي التي يتقدم بها الطلبة والباحثون أثناء الدراسة لنيل شهادة علمية وهي نوعان[19]:

2/1: رسائل الماجستير - M.A. Thesis: هي بحث مطوّل، على الباحث فيه أن يطرح إشكالية أصيلة، ويعتمد على عدد أكبر من الدراسات والمصادر حتى وإن كان البحث لرسالة الماجستير لم يرق بعد لأطروحة الدكتوراه فإنه يتطلب من الباحث أن يقدم مواد علمية ووجهات نظر مختلفة في مجال بحثه بترتيب دقيق ومنطقي باستعمال أسلوبه الخاص، حيث يقوم الباحث فيه بإظهار قدراته اللغوية والعلمية التي تمكنه من طرح الأفكار وتحليلها تحليلا علميا، إذ "على الباحث أن يدرك أنّ بحثه هو مساهمة علمية في حقل الاختصاص ومكملة للمواد النظرية التي درسها طيلة سنة ونصف السنة في قسم الدراسات العليا في جامعته

ولهذا، فهي تختلف عن البحث القصير الذي يعد بقصد تنمية المعلومات،.. ويلاحظ بأن الجامعات الكبرى في العالم تعتبر بحث الماجستير المقياس الأساس للتفريق بين الطالب الضعيف والطالب الممتاز الذي أظهر تفوقه العلمي ومقدرته على النقاش وإقناع أعضاء لجنة المناقشة بأنه جدير بأن يتابع دراسته العليا إلى أن ينال شهادة الدكتوراه، وبناء عليه، فإن نجاح الطالب في بحثه بتفوق هو الذي يمهد له طريق القبول بالدكتوراه"[20]، ومن الناحية النوعية فانّ بحث الماجستير مطلوب منه أن يمتاز بالدقة العلمية، واستعمال المصطلحات في مواقعها، إضافة إلى استخدام منهجية دون أخطاء أو على الأقل أقل أخطاء ممكنة.

2/2: أطروحة الدكتوراه - ph. D. or Doctoral dissertation: هو بحث شامل متكامل ومعمق لنيل أعلى شهادة جامعية، حيث يعتبر فيه باحث الدكتوراه هو الباحث بمعنى الكلمة، إذ في هذا المستوى يلتزم الباحث بالاعتماد على نفسه في كل المجالات سواء في الكتابة أو في التحليل، وإضافة إلى ذلك فإنّه مطالب بتقديم قيمة مضافة للبحث العلمي مقارنة بالأبحاث التي قدمت في مجال بحثه، ولهذا يستخدم مصطلح أطروحة (Thèse) والتي تعني طرح جديد أو بالأحرى إشكالية جديدة، وفي هذا المجال يقول سيد الهواري: "ولكن من الضروري أن يوضح أنه أضاف شيئا جديدا للعلم، إذ النتائج التي يتوصل إليها يجب أن تجعله من الأشخاص المعترف بهم بواسطة الآخرين في مجال التخصص"[21]، فالدكتوراه على حد تعبير سيد الهواري هي فرصة للباحث لعرض إسهام أصلي، ويتطلب من الباحث في هذا المجال أن يدافع عن أطروحته أثناء المناقشة، "ويثبت بأنّ بحثه أصيل وجديد، ومساهمة فعلية في مجال اختصاصه، والطالب الجيد هو الذي يحتاط منذ البداية، ويطلع على كل شيء كتب عن موضوعه في الكتب أو الدراسات أو المقالات الصِّحافية لأنّ نجاحه يتوقف على إقناع خمسة من العلماء بأنه أضاف شيئا جديدا للعلم في مجال اختصاصه، وأنه جدير بأن ينضم إلى صفهم ويصير واحدا منهم"[22]، فلا

يكفي الباحث في أطروحة الدكتوراه أن يقدم بحثا في منهجية جيدة فقط، بل عليه أن يقدم بحثا أصيلا، وأطروحة جديدة للعلم في مجال تخصصه.

وقد حاولت في بحثي هذا أن أوضّح وأبيّن الغرض الذي هدفت إليه هذه الرسائل الجامعية التي عالجت موضوع التراكيب النحوية من خلال العودة إلى التراث اللغوي العربي، فكان من بين أهمّ أهدافها معالجة ظاهرة الضعف في القواعد النحوية، ولكن بداية ما هي العوامل التي أدّت إلى هذا الضعف؟

3- <u>عوامل ظاهرة الضعف في القواعد النحوية ونفور الطلبة منها ومن تعلمها</u>: كثر الجدل والغلط في الآونة الأخيرة حول اللغة العربية باعتبارها مشكلة عصية على الحل، ليس في البلاد فحسب بل في أرجاء الوطن العربي من خليجه إلى محيطه بنسب متفاوتة، ونظرا لهذه الإشكالية فقد غدت لغة الضاد غريبة على أهلها، عسيرة على فهمهم، وعصية على إدراكهم، ولعل من أهم الأسباب التي أدت إلى الوصول إلى هذه الحال[23]:

- تعرض اللغة العربية للهجوم من الأعداء ومحاولة إضعافها وإحلال لغات أخرى أو لهجات أخرى محلها، وافتخار العربي بتعلم اللغات الأجنبية التي يعتبرها لغة التقدم والعلم وعدم اعتزازه باللغة العربية.

- الأفلام والمسلسلات العربية - بكمها الهائل- التي يجترها المشاهدون مرارا وتكرارا، والتي غرست في عقول الناشئة ملكة العامية ضاربة بالفصحى عرض الحائط، وتقوقع الفصحى في الأطر الدينية والمحافل الرسمية لتصبح لغة ثانية عند أهلها بعد العامية؛ وبعد أن كان القرآن الكريم والشعر العربي بروائع قصائده منابعَ ينهل منها الطالب لغته، غدت الأغاني الحديثة لبانًا يلوكه الكبار قبل الصغار.

- عدم الاهتمام بمادة النحو - في التعليم- من ناحية حصصها وعرضها، وتوظيف الإدارة المدرسية لغير المختصين في النحو بتدريس هذه المادة وهم بعملها جاهلون فيحصل النفور من الأستاذ والطلبة.

- كثرة المصطلحات اللّغوية والتعريفات لكل قاعدة، حيث يقضي الطالب جل وقته في الحفظ والتسميع دون فهم واستيعاب - فقط للامتحان- فإذا طولب بكتابة مقال يخطئ كثيرا في الكتابة، ناهيك عن ممارسة الحديث والتعبير.

- انعدام المجالس العامة من النقاشات النحوية، وهذا يؤدي إلى ضعف استحضار المعلومة.

- وقد يكون السبب بأننا نحن العرب تعجمنا، فلسنا كأجدادنا الذين يتقنون اللغة العربية بالفطرة، بينما نحن كأننا نتعلم لغة جديدة.

فالنحو - بهذه الحالة- من حيث محتواه وطرائق تدريسه لا يركز على تربية الملكة اللسانية، وإنما يركز على تعليم صناعة القواعد النحوية وتعلمها ومن هنا فإن غياب النصوص النثرية والشعرية في تعليم القواعد النحوية لهي عامل مهم في هذه الطامة.

4- <u>فكيف نعالج هذا الضعف في القواعد النحوية بالرجوع إلى الدراسات التركيبية؟</u> لقد حاولت هذه الرسائل الأكاديمية أن تعطي حلولا لهذه الإشكالية عن طريق دراستها للمادة النحوية من خلال نصوص أدبية رفيعة يأتي على رأسها القرآن الكريم والحديث الشريف، ثم روائع الشعر والنثر العربي الأصيل، حيث جعلت النحو يستخلص ضمنيا من هذه المدونات عن طريق التطبيق عليها، فتعطي أمثلة نحوية للمضارع والأمر والمبتدأ والخبر ومواقع التقديم والتأخير، وكذا الحذف، كما حاولت هذه الدراسات إعطاء طرائق تقديم النحو وتلقينه أهمية عن طريق حفظ بعض النماذج التركيبية التي تمّ التطبيق عليها، والتمرس في قراءة النصوص الأدبية وحفظ الكثير من القرآن والحديث والشعر، وبهذه الطريقة يصبح الطالب قادرا على استيعاب القواعد المختلفة التي تعتمد عليها اللغة "فتتكون عنده القدرة على الإبداع والابتكار التي تمكنه من توليد الجمل المختلفة التي يريدها في الوقت والظرف

المناسبين"[24]، ولا غرابة في ذلك، فقد قضى الشافعي - على سبيل المثال لا الحصر- عشرين سنة في البادية يتعلّم العربية سليقة، وأين نحن من الشناقطة الذين كانوا يحفظون عشرات الآلاف من الأبيات العربية الفصيحة.

5- ولكن هل العودة إلى مثل هذه الدراسات يقضي حتما على نفور الطلبة من القواعد النحوية؟ إن الهدف الأسمى الذي حاولت أن تصل إليه هذه الدراسات، وعملت على تحقيقه هي محاولة إكساب المتعلم ملكة تبليغية باللغة العربية مشافهة وتحريرا، وتعزيزها بالتدريبات والتمارين والانجازات التطبيقية المختلفة، والتمكن من أساليب التعبير عند الآراء والعواطف بسهولة ويسر وذلك باستعمال الألفاظ والتراكيب السليمة، ويكون الاتكال في هذا المجال على حفظ الروائع القديمة ومحاولة تمثيل أساليبها لأن من يريد أن يحسن العربية فسبيله استظهار روائعها لا قراءة مسائل النحو واستظهار القواعد، على أنّ العلاج اللغوي - في نظري- يجب أن يبدأ من المدرسة، ومع المراحل الأولى من حياة التلميذ، حيث يتم تلقينه اللغة القومية سليمة من الشوائب، وأرى أنه من المناسب أن تدرج قواعد اللغة المبسطة بأسلوب جديد في ثنايا دروس الأدب أو القراءة من خلال ما يمر معه من جوانب نحوية جديدة ضمن هذه الدروس حيث يتم الإشارة إليها والتذكير بالقاعدة المناسبة بأسلوب مبسط يتناسب مع سن الطالب، وبأسلوب شيق جذاب، يشد الطالب إلى معرفة المزيد عما يتعلمه من قواعد هذه اللغة.

6- مدى مساهمتها في تيسير تعليم النحو: إن النحو ميزان اللغة والضابط لها، إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة، ولكن النحو وحده لا يكفي للتّمكن من القواعد النحوية، فكثير ما يخطئ الناس حينما يعتقدون بأن النحو وحده كفيل بإصلاح الأخطاء وامتلاك زمام اللغة، أو أنه ترياق شاف من عيوب العي واللحن في اللغة، إذ رغم أهميته إلا أن اكتسابه وتيسيره للتعليم لا يتم بحفظ

قواعده، بل باستظهار روائع نصوصه وتحليل تراكيبها نحويا بالتطبيق اللغوي السليم عليها، لبيان خصائصها المميزة من حيث بنية الكلمة والجملة ووظائفها الأساسية التي تتجلى بشكل أوضح في الأنماط التركيبية، فنخرج بذلك من الأمثلة المكررة: ضرب زيد عمرا، وخرج زيد، بالخروج من تكرار نفسها الأمثلة في الدرس النحوي واستبدالها بالتطبيق على التراكيب الشعرية والنثرية التي تمثل القاعدة النحوية أحسن تمثيل، فنضرب بذلك عصفورين بحجر واحد هما: تيسير تعليم القواعد النحوية، والمحافظة على التراث بإعادة بعثه ودراسته من خلال الرسائل الجامعية لأنّ النحو يقوى ويسهل بالاستعمال اليومي للغة التي تحمله، كما أنه يحيا أيضا بالتداول.

7- مساهمتها في اكتساب الملكة اللغوية: إن العرب الأوائل الذين أخذت عنهم اللغة العربية (مثل هذه المدونات الثريّة التي تدرسها الرسائل الجامعية) كانوا يتكلمون سليقة وطبعا، ولم يكونوا يعرفون ما هو الحال وما هو التمييز، وما هو المبتدأ، أو ما هو الفاعل... لأن كل هذه المفاهيم وضعها شيوخ النحو عند تأسيسهم لقواعد اللغة العربية، أما السليقة اليوم في الفصحى فهي غير موجودة، وإنما المطلوب هو ترويض النفس على اكتساب الملكة بكثرة المراس والحفظ، يقول ابن خلدون: "إن حصول ملكة اللسان العربي إنما بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يترسم في كلامه المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسج هو عليه وينزل بذلك منزلة من نشأ منهم، وخالط عباراتهم في كلامهم حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم[25]"، ومن هنا فإن غياب السليقة لا يعني ذهاب الملكة وقد حاولت هذه الرسائل بصفة مباشرة أو غير مباشرة من خلال تقديمها هذه النماذج التركيبية من التراث العربي أن تكسب قارئها تلك الاستعمالات اللغوية الراقية من كلام العرب الفصحاء، فالملكة اللسانية ممكنة ولها قنواتها التي يأخذها الإنسان ويتفصح بها.

8- أهداف استمرار البحث في مثل هذه المواضيع: إنّ القواعد النحوية علم عظيم مثلت حضارة المجتمع العربي في جميع أقطاره، وإن استمرار مثل هذه البحوث:

- يسهم في نقل الدرس النحوي من مجاله النظري إلى المجال التطبيقي على نصوص شعرية ونثرية تراثية فصيحة، يتوارى أكثرها بالنسيان إلى يومنا هذا بعد أن رغب عنه الطالبون، فنحن في أمس الحاجة إلى ذلك لتنمية ملكات القول.

- بعث التراث ودراسته فقد أضحت ضرورة ملحة لأنها عملية كشف الإنسان في الإنسان، وتحليل اللاحق للسابق وتقييمه، وبهذا أيضا يرتبط شرف الحاضر بشرف الماضي، ويتحقق النصر على الجانب المعادي للتراث، فالحاجة ماسة إلى دراسة اللغة العربية دراسة تركيبية في ظواهرها المختلفة ليمكن القطع بما تتميز به اللغة العربية.

- أهمية التواصل بين الدراسة الأدبية والدراسة اللغوية، وضرورة تحليل الأدب تحليلا علميا.

- تدريب الطالب على توظيف القواعد النحوية في تحليل النصوص وإعرابها، وجعله قادرا على الاستفادة من القواعد المدروسة في تقويم لسانه وقلمه، وتقوية مهاراته النحوية واللغوية العربية.

- الإسهام في تعميق ثروة الطلاب اللغوية بما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبية تنمي أذواقهم بجعلهم قادرين على التعبير السليم كلاما وكتابة؟

- تشجيع البحث العلمي ودعمه ورفع مستواه، وبخاصة البحث اللغوي العلمي التطبيقي.

خاتمة: لقد حاولت هذه الرسائل أن تضع حدا نهائيا للمقولة الخاطئة بأنّ العربية صعبة ومعقدة، لتحل محلها مقولة دقيقة بناء على معطيات علمية موضوعية سهلة الفهم، إذ لا يعقل أن تكون العربية صعبة ومعقدة، وهي العربية التي اصطفها رب العالمين من بين آلاف اللغات آنذاك لتبليغ آخر رسالة منه إلى البشر، فاللغة من

حيث هي هوية وطنية كان يجب أن تنزل منزلة الدين والإيمان، والعمل على تحبيبها والدفاع عنها واجب علينا، هذه اللغة التي يقول عنها فيشر: "باستثناء الصين لا يحق لشعب أن يفتخر بلغته غير العرب"، ومن هنا يجب الوعي بالهوية اللغوية الوطنية لأنها شخصيتها الداخلية، ووجهها الخارجي فاللغة هي الذات وهي الهوية ومن هنا أرى ضرورة وأهمية الاستمرار في إجراء مثل هذه الدراسات النحوية التركيبية حول التراث العربي في اللغة العربية، إذ لا تزال هذه الدراسات قليلة تفتقر إلى دراسات متكاملة، ولتعميم الفائدة أدعو إلى ضرورة المساعدة في طبع هذه الرسائل الأكاديمية على شكل كتب ليقرأها الجميع.

قائمة المصادر والمراجع

المعاجم:

1- ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، إعداد: يوسف خياط، بيروت: 1955، دار صادر.

2- أوزوالد ديكرو، جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر: منذر عياشي ط2. 2007، المركز الثقافي العربي.

المراجع:

1- ابن خلدون، المقدمة.

2- ابن يعيش (موفق الدين أبو البقاء يعيش بن علي بن يعيش الموصلي)، شرح المفصل للزمخشري ط1. تح: إميل بديع يعقوب، لبنان: 2001، دار الكتب العلمية، ج1.

3- إسماعيل شعباني، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية.

4- السكاكي (أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي) مفتاح العلوم، ط1. 1937 مطبعة البابي الحلبي2.

5- جعفر دك الباب، الموجز في شرح دلائل الإعجاز في علم المعاني، ط1. دمشق: 1980، دار الجليل.

6- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ اللسانيات، الجزائر: 2000، دار القصبة للنشر.

7- سيد الهواري، دليل الباحثين في كتابة التقارير ورسائل الماجستير والدكتوراه القاهرة: مكتبة عين شمس.

8- شعبان صلاح، الجملة الوصفية في النحو العربي، القاهرة: 2004، دار غريب.

9- صالح بلعيد، الإحاطة في النحو، الجزائر: 1994، ديوان المطبوعات الجامعية، ج2.

10- عبد السلام شرف الدين، نحو العربية - الإعراب والتركيب بين الشكل والنسبة - دراسة تفسيرية- ط1. القاهرة: 1984، دار مرجان للطباعة، ج4.

11- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، لبنان: 1981، دار المعرفة للطباعة والنشر.

12- عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، الجزائر: 1985، المؤسسة الوطنية للكتاب.

13- محمد إبراهيم عبادة، الجملة العربية - دراسة لغوية نحوية- القاهرة: 1988، منشأة المعارف.

14- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ط13. لبنان: 1978، المطبعة العصرية، ج1.

15- محمد صلاح الدين، النحو الوصفي من خلال القرآن الكريم، القاهرة: د ت، المطبعة الفنية عابدين، ج2.

الرسائل الجامعية:

1- دلوم محمد، الفائدة الإخبارية في التراكيب الاسمية في اللغة العربية، رسالة ماجستير جامعة الجزائر، السنة الجامعية: 2002- 2003.

2- محمد العيد رتيمة، الأنماط النحوية للجملة الاسمية في العربية من خلال كتابي: الفخري في الآداب السلطانية، وقيام الدولة العربية الإسلامية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه من الدور الثالث، الجزائر: في السنة الجامعية: 1984- 1985.

المراجع الأجنبية:

1- Chomesky, N, Aspects of Theory of Syntax p. 59.

مواقع الانترنت:

1 - www.alfeqh.com في يوم 21 جوان 2010 على الساعة الحادية عشرة مساء.

الهوامش

1- دلوم محمد، الفائدة الإخبارية في التراكيب الاسمية في اللغة العربية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، السنة الجامعية: 2002- 2003، ص 43.

2- ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، إعداد: يوسف خياط بيروت: 1955، دار صادر، مادة (ركب).

3- أوزوالد ديكرو، جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر: منذر عياشي، ط2. المركز الثقافي العربي: 2007، ص 242/240.

4- محمد العيد رتيمة، الأنماط النحوية للجملة الاسمية في العربية من خلال كتابي: الفخري في الآداب السلطانية، وقيام الدولة العربية الإسلامية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه من الدور الثالث الجزائر: في السنة الجامعية: 1984- 1985، ص 37.

5- محمد إبراهيم عبادة، الجملة العربية - دراسة لغوية نحوية- القاهرة: 1988، منشأة المعارف، ص 49.

6- دلوم محمد، الفائدة الإخبارية في التراكيب الاسمية في اللغة العربية، ص 45.

♠- محمد إبراهيم عبادة، ص 49. وثمّة من لا يفرق بين مصطلحي التركيب والمركب، حيث وجدت في المعجم الشامل في علوم اللغة العربية ومصطلحاتها أنّه لا يفرق بين: (المركب) و(التركيب)، فحينما تبحث فيه عن كلمة (تركيب) يحيلك إلى النظر في كلمة (مركب)، وحينما تنظر إلى كلمة مركب تجد التعريف التالي: "المركب قول مؤلف من كلمتين أو أكثر لفائدة، سواء كانت تامة، أو ناقصة". ينظر: محمد سعيد اسبر وبلال جنيدي، الشامل، ص 284 و833. وهذا التعريف نفسه وجدته عند مصطفى الغلاييني في كتابه: جامع الدروس العربية، ط13. لبنان: 1978، المطبعة العصرية، ج1، ص 10. وكذلك محمد إبراهيم عبادة لا يفرق بين هذين المصطلحين، حيث يطلق المركب تارة يريد به التركيب، وتارة أخرى يريد به المركب.

7- دلوم محمد، الفائدة الإخبارية في التراكيب الاسمية في اللغة العربية، ص 46.

8- محمد سعيد اسبر وبلال جنيدي، الشامل، ص 834. ومحمد العيد رتيمة، الأنماط النحوية للجملة الاسمية، ص 38.

9- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج1، ص 12.

10- جعفر دك الباب، الموجز في شرح دلائل الإعجاز في علم المعاني، ط1. دمشق: 1980 دار الجليل، ص 104.

11- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، لبنان: 1981، دار المعرفة للطباعة والنشر، مقدمة الكتاب.

12- صالح بلعيد، الإحاطة في النحو، الجزائر: 1994، ديوان المطبوعات الجامعية، ج2، ص 63.

13- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ اللسانيات، الجزائر: 2000، دار القصبة للنشر، ص 100.

14- ابن يعيش (موفق الدين أبو البقاء يعيش بن علي بن يعيش الموصلي)، شرح المفصل للزمخشري، ط1. تح: إميل بديع يعقوب، لبنان: 2001، دار الكتب العلمية، ج1، ص72. وينظر: عبد السلام شرف الدين، نحو العربية _ الإعراب والتركيب بين الشكل والنسبة _دراسة تفسيرية_ ط1. القاهرة: 1984، دار مرجان للطباعة، ج4، مقدمة الكتاب.

15- محمد صلاح الدين، النحو الوصفي من خلال القرآن الكريم، القاهرة: د ت، المطبعة الفنية عابدين، ج2، ص 10.

16- السكاكي (أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي) مفتاح العلوم، ط1. 1937، مطبعة البابي الحلبي، ص 42.

17- شعبان صلاح، الجملة الوصفية في النحو العربي، القاهرة: 2004، دار غريب، ص 149/148.

18- محمد العيد رتيمة، الأنماط النحوية للجملة الاسمية في العربية، ص 37.

19- إسماعيل شعباني، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، ص 8 و9.

20- عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، ص 13.

21- سيد الهواري، دليل الباحثين في كتابة التقارير ورسائل الماجستير والدكتوراه، القاهرة: مكتبة عين شمس، ص 6 وص 10 (بتصرف).

22- عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، الجزائر: 1985 المؤسسة الوطنية للكتاب، ص 14.

23 - www.alfeqh.com في يوم 21 جوان 2010 على الساعة الحادية عشرة مساء.

24- Chomesky, N, Aspects of Theory of Syntax p. 59.

25- ابن خلدون، المقدمة، ص 561.

اللغة العربية في وسائل الإعلام

الدكتور: علي القاسمي

المغرب

وسائل الإعلام: وسائل الأعلام هي أدواتٌ تقنيةٌ تُستخدَم للاتصال ـ عن طريق اللغة ـ بالجماهير، ونقل المعلومات والمفاهيم والأفكار إليها، وإبلاغها رسائل ذات غايات مرسومة سلفاً. ووسائل الإعلام الرئيسة، اليوم، هي الصحافة والمُلصَقات والراديو والسينما والتلفزيون والشابكة (الإنترنت). ووسائل الإعلام في الأصل، موجَّهةٌ إلى جمهورٍ غير متجانس يختلف أفراده من حيث الجنس والعِرق والمعتقَد والاهتمام، ومن حيث التوجُّه والرأي. ولكنَّ التطوُّر في تكنولوجيا المعلومات جعل من الممكن توجيه رسائل وسائل الإعلام إلى جمهور متجانس معيّن أو حتى إلى فرد واحد.

وإذا كان تاريخ الصحافة الحديثة يعود إلى القرن الميلادي الخامس عشر بعد اختراع الطباعة سنة 1440م، فإنَّ معظم وسائل الإعلام (السينما، الراديو التلفزيون، الصحف الكبرى) ظهرت خلال الثورة الصناعية وهي من ثمراتها. وتُضاف إلى تلك الوسائل وسيلة جديدة هي الشابكة (الإنترنت) التي هي ثمرة عصر تكنولوجيا المعلومات في النصف الثاني من القرن الميلادي العشرين.

ظهر مصطلح وسائل الإعلام (أو وسائل الاتصال الجماهيري) mass media / mass médias في أمريكا في العشرينيات من القرن الماضي، وهو مصطلحٌ مركَّب من كلمتيْن: الأولى انجلو/أمريكية mass تعني الجماهير والثانية لاتينية medium تعني الوسط أو الوسيط، في الوقت نفسه. فوسائل الإعلام هي (وسيط) لإيصال رسالةٍ فكرية، ولكنَّها في الوقت نفسه (وسط)

يشملنا ويستغرقنا ويؤثّر فينا فيغيّر طريقتنا في النظر إلى الواقع والعالم من حولنا. إنّه امتداد لحواسنا. ولأنَّ وسائل الإعلام من نتائج الثورة الصناعية، فقد نظر بعضهم إليها بوصفها صناعات تخضع لشروط الإنتاج الجماهيري الذي أفرزته الثورة الصناعية، بحيث تسمح هذه الوسائل بإنتاج الرسالة الإعلامية في نُسخٍ متكاثرةٍ وتغطّي مساحاتٍ جغرافيةً كبيرة، لتصل إلى أكبر عدد من الناس، مثلها مثل مُنتَجات العصر الصناعي الأُخرى. وهكذا أطلقوا آنذاك اسم (المستهلكين) على متلقّي رسائلِ وسائل الإعلام [1].

عملية الاتصال: تقوم تقنيّةُ وسائل الإعلام على أُسس نظرية التواصل. ولكي تؤدّي واجبها وتنتج أثرها المطلوب، لا بُدَّ من سلامة عناصر التواصل الرئيسة وهي:

1) المُرسِل: الشخص الذي يتكلّم أو يكتب،
2) المتلقّي: الشخص المخاطَب، القارئ أو المستمع أو المشاهد،
3) السياق: المرجع أو الموضوع الذي يتحدّث عنه المُرسِل،
4) الرسالة: المادّة المنطوقة أو المكتوبة التي يبعث بها المُرسِل،
5) القناة: قناة الاتصال، أي الوسط الذي يسمح فيزيائياً بقيام الاتصال واستمراره.
6) الشفرة: القواعد التي يتمُّ بموجبها إرسال الرسالة وتفسيرها واستيعابها[2].

وقد تَحُول دون التواصل معوِّقاتٌ أو حواجزُ تتعلَّق بأحد العناصر الستة المذكورة. ويهمّنا في هذا المجال العوائق المتعلِّقة بالرسالة وشفرتها؛ وبعبارة أُخرى، لغة الرسالة الموجّهة إلى المتلقّي وشفرتها، أي مدى معرفة المتلقّي باللغة التي تُصاغ بها الرسالة وقواعد تلك اللغة. وإذا قسّمنا التواصل على مستوييْن:

أ) **تواصل يتمُّ بلا وسيلة**، مثل الاتصال الذاتي حيث يناجي الفرد نفسه أو يفكِّر في ذات نفسه، ومثل الاتصال الذي يجري بين شخصيْن، عندما يتحدّث المرء مع إنسان آخر.

ب) **تواصل يتمّ بوسيلة**: وهو على نوعيْن كذلك: اتصال وسطي يجري باستعمال الهاتف والتلكس والفاكس والرسائل الإلكترونية، واتصال جماهيري يتم باستخدام أدوات تقنية كالمذياع والتلفزيون والسينما والمواقع على الشابكة،

فإنَّ الإعلام ينتمي إلى النوع الأخير من المستوى الثاني الذي يشتمل على تواصل بين مُرسِل واحد (إعلامي منفرد) وبين متلقّين كثيرين (جمهور القراء والمستمعين والمشاهدين ومتصفِّحي الموقع الإلكتروني)[3].

<u>**وظائف وسائل الإعلام**</u>: أصبحت وسائل الإعلام مؤسَّسة اجتماعية تضطلع بدورٍ قد يفوق أحياناً أدوار بعض المؤسَّسات الاجتماعية الأخرى كالعائلة والمدرسة وغيرهما. فقد أشارت الدراسات الإحصائية إلى أنَّ الفرد العادي قد يمضي 2.5 ساعتيْن ونصف الساعة يومياً أمام شاشة التلفزيون. ويدرك جميع الباحثين أهمّية وسائل الإعلام وخطرها.

تختلف فلسفة الإعلام من قُطر إلى آخر. وفلسفة الإعلام هي الدراسة التي تتناول العلاقة بين الإعلام والمجتمع، أو تحلّل التفاعل بين أُسس الإعلام وتطبيقاته العملية في الواقع الاجتماعي، وتحدِّد أهدافه ووظائفه؛ وفي بعض البلدان الليبرالية، يتمتَّع الإعلام بحرّيةٍ " مطلقة"؛ في حين يخضع الإعلام في بعض الدول الشمولية لرقابةٍ صارمة، بل تملكه الحكومة ويعمل تحت إشرافها وتميل دولٌ أُخرى إلى أن يتمتع الإعلام بحرِّيته ضمن قوانين تنظّم هذه الحرية.

ومهما تكن الفلسفة الإعلامية السائدة، فإنَّ جميع الدول تستخدم وسائل الإعلام للاضطلاع بوظائف معلومة، وبلوغ غاياتٍ سياسيةٍ واجتماعية وثقافية

واقتصادية محدَّدة. فوسائل الإعلام تقدّم الدعم للسياسات العامَّة وتيسِّر تنفيذها. ويتّفق جميع الباحثين على أنَّ لوسائل الإعلام وظائف محدَّدة، قد يختلفون في عددها وتقسيمها وترتيبها من حيث أهمّيتها. وأهمُّ هذه الوظائف ما يلي:

1) **الإخبار**: تمدُّ وسائلُ الإعلام مستقبلي رسائلها بالأخبار. فكلُّ واحدٍ منا يحصل من وسائل الإعلام على معلوماته عمّا يجري في بلده وفي العالم. ويُشترَط في الخبر الذي تبثّه وسائل الإعلام، التكامل، والوضوح والموضوعية. ولكنَّ الأخبار، في الغالب، لا تصلنا بصورةٍ موضوعيةٍ محايدة وإنَّما مصحوبة بالتعليق الذي يُفترَض أن تكون مهمَّته الأساسية توضيح القضايا الغامضة أو الخفيَّة في الخبر عن طريق الربط والتفسير لتحسين نوعيته. بيدَ أنَّ التعليق يحمل وجهةَ نظر المُرسِل التي تؤثّر في المتلقّي حتماً. وحتى لو لم يكُن ثمّة تعليق، فإنَّ صياغة الخبر نفسها لا يمكن أن تكون محايدة. فاللغة ذاتها ليست محايدة، والاختيار بين المترادفات، أو بين التراكيب اللغوية، أو بين الأساليب ليس محايداً، بل يتأثّر بتوجُّهات محرِّر الخبر. ولكلِّ لغة أساليبها وتراكيبها وتعبيراتها الموحية الحاملة لثقافةٍ معيَّنة قائمة على طريقة تفكيرٍ محدَّدة.

ولهذا كلّه، فإنَّ في وسع الإعلام تكوين الآراء والاتجاهات والمواقف. فالرأي الفردي والرأي العام يتأثران في تكوينهما بعدد من العناصر أهمّها: الثقافة السائدة، والقادة والزعماء، والمجتمع المدني، والأحداث الجارية والشعارات، ومصالح الجماهير، وأخيراً وليس آخراً وسائل الإعلام. لقد أجرى باحث كندي دراسةً ميدانيةً تأكَّد من خلالها أن قرّاء ثلاث صحفٍ مختلفةٍ في منطقة أونتاريو في كندا، أصبحوا يتبنَّون مواقف واتجاهات الصحف التي كانوا يواظبون على اقتنائها وقراءتها[4]. وتتفرَّع من وظيفة الإخبار التي يضطلع بها الإعلام، وظيفتان فرعيّتان هما:

أ ـ **الاستطلاع**: تستطيع وسائل الإعلام أن تبلّغ عن بوادر المخاطر المستقبلية، مثل إرهاصات الكساد الاقتصادي، وزيادة التضخُّم النقدي ومراقبة البيئة والأضرار التي تحيق بها، وأداء المؤسسات والأفراد.

ب ـ **الرقابة**: تساعد وسائلُ الإعلام الدولةَ على كشف الفساد، وإساءة استعمال السلطة، والمخالفات، كي تعمل الدولة على تصحيحها قبل استفحالها. وهكذا يضطلع الإعلام بوظيفة الرقابة لحماية المجتمع عن طريق مشاركة الجمهور في المعلومات حول مختلف القضايا[5].

2) **التثقيف**: إنَّ البرامج المتنوعة من إخبارية ومسرحية وحوارية ووثائقية وفنّية ورياضية وغيرها، تؤدّي إلى تثقيف المتلقّي وتوسيع معلوماته، ما يقود في النهاية إلى التقليل من الفروق الثقافية بين أبناء المجتمع. فالبرامج الوثائقية مثلاً، تزوِّد المتلقّي بمعلوماتٍ عن الأحداث التاريخية الماضية، وعن الأحداث التاريخية المعاصرة التي ترصدها وتسجّلها وسائل الإعلام، وتعرضها بطريقة شائقة. ومن ناحيةٍ أُخرى، يقوم الإعلام بتحسين العلاقات مع الشعوب الأخرى عن طريق نقل ثقافة البلاد وأخبارها إلى الخارج.

3) **الإدماج الاجتماعي**: تؤدّي وسائل الإعلام وظيفةً غايةً في الأهمّية هي إيجاد التجانس الفكري والتماسك الاجتماعي في البلاد. فوسائل الإعلام تعمل على إقامة مشاركة وجدانية بين المُرسِل والمستقبل. فالمُرسِل يبعث بمعلوماته ومشاعره إلى المُستقبل، وينقل إليه صورةً من ذهنه إلى ذهنه، مدعومةً بطرائق الإثبات والإقناع والإيحاء، ما يجعل المُستقبل يتبنّى القضايا والأفكار التي تتوخّاها وسائل الإعلام [6].

والإدماج الاجتماعي أو التماسك الاجتماعي ضروريٌّ لاستتباب السِّلم الأهلي، ولازمٌ لتحقيق التنمية البشرية، فهو يقلِّل التوترات الاجتماعية، وييسِّر التواصل والتواد والتلاحم والتعاضد.

يقوم الإعلام بوظيفة الإدماج الاجتماعي باستخدام ثلاث وسائل أو أنواع من البرامج:

أ ـ **اللغة المشتركة**: يُقال أحياناً إنَّ اللغة المشتركة ليست هي اللغة الوحيدة في البلاد ولكنَّها الموحِّدة. وعندما يستخدِم الإعلام اللغة الفصيحة المشتركة بين السكان على اختلاف لهجاتهم المحليّة والاجتماعية، فإنَّه يرقى بلغة المتلقِّين اللهجية أنفسهم ويقرّبها من هذه اللغة المشتركة. واللغة ليست وسيلة نقل المعلومات وتبادلها فحسب، وإنَّما تحمل كذلك في مفرداتها وتراكيبها وتعبيراتها ثقافةً متميِّزة، وطريقةَ تفكيرٍ معيَّنة، ومزاجاً خاصاً، بحيث تعمل أداةَ إدماجٍ اجتماعي، وتهَب الناطقين بها هُويةً وطنيةً متفرِّدة.

وعندما قرَّرتِ النخبةُ الحاكمة في كوريا الجنوبية، في مطلع الستينيّات العمل على تحقيق التنمية البشرية، اختارت اللغة الفصيحة المشتركة أداةً للتعليم والإعلام والإدارة والحياة العامة. وهكذا نجد في كوريا أكثر من مائة محطة للإذاعة والتلفزيون، كلّها أهلية خاصَّة ما عدا واحدة حكومية، ولكنَّها جميعها تستخدم اللغة الكورية الفصيحة المشتركة، وليس اللهجات الكورية المختلفة، ولا ترى في شوارع سيول أية لافتة مكتوبة بغير الحرف الكوري [7].

كيف يمكن للإعلام القيام بوظيفته في الإدماج الاجتماعي إذا كانت كلُّ مدينةٍ لها محطة إذاعة تبثّ باللهجة المحلّية الخاصّة بتلك المدينة؟!

ب ـ **التراث**: يعني التراث ما ورثه أبناء الأُمّة عن أسلافهم من ثقافة وحضارة، أي الإرث الفكري الذي وصلهم من آبائهم وأسلافهم على مرّ العصور، والذي ما يزال فاعلاً في ثقافتهم السائدة، ويشتمل على المعارف والقيم والنُّظم والمؤسَّسات والإبداع والصنع. فالتراث تراكمٌ ثقافيٌّ وحضاريٌّ ينتقل عبر الأجيال عن طريق اللغة والمحاكاة والتقليد. وعندما يعتني الإعلام بالتراث المشترك لأبناء الأُمّة، وتتضمَّن برامجه فقراتٍ من الفنون التراثية، وتستمدُّ بعض

مسرحياته موضوعاتها من التراث وأعلامه، فإنّه يولّد شعوراً لدى المواطنين بأنّهم يمتلكون تراثاً مشتركاً يعتزّون به، فيكون هذا الشعور عاملاً من عوامل الإدماج الاجتماعي. ومن ناحيةٍ أُخرى، يصبح الإعلام وسيلةً من وسائل حفظ التراث ونقله من جيلٍ إلى جيل.

في بلادنا يُعدّ التراث الإسلامي عاملاً من عوامل التماسك الاجتماعي.

ج ـ **القِيَم**: القِيَم هي التصوُّرات والمفاهيم التي تحدِّد ما هو مُستحسَن وما هو مُستقبَح اجتماعياً؛ وتؤثِّر في اختيار الأهداف والوسائل المتعلِّقة بالأفراد والمجتمع. وتكوِّن القيمُ نسقاً متكاملاً بحيث لا يمكننا دراسةُ قيمةٍ أو فهمها بمعزلٍ عن القِيَم الأُخرى، وتُرتَّب ترتيباً هرمياً حسب أهمّيتها فتشكّل سُلَّماً يختلف من مجتمعٍ إلى آخر. ويتولّى الإعلام ترسيخ القِيَم الإيجابية من خلال البرامج التي يبثها، فيُسهِم في التنشئة الاجتماعية الهادفة إلى إيجاد قاعدةٍ مشتركةٍ عن طريق القِيَم. وفي بلادنا تستمدّ معظم القِيَم شرعيَّتها وقوَّتها من الدين الإسلامي الحنيف.

وخلاصة القول في وظيفة الإدماج الاجتماعي التي يضطلع بها الإعلام هي أنَّ الإعلام يساعد على تشكيل **"الهُويَّة الوطنيَّة"** وترسيخها لدى المتلقّين عن طريق ترويج ما هو مشترك بينهم كاللغة الفصيحة، والتراث، والقيم. والهوية الوطنية هي مجموع العناصر التي تميِّز بلداً عن البلدان الأُخرى. والعناصر التي تشكِّل الهوية الوطنية كثيرة أهمّها: الأرض والدين واللغة والتقاليد والتاريخ والتراث والثقافة والسياسة [(8)].

4) **التعليم**: لا نقصد بهذه الوظيفة البرامجَ التعليمية والتكوينية/التدريبية مثل برامج محو الأُمّية، ولا تعليم موادَّ مدرسيةٍ بعينها وحسب، بل كذلك جميع البرامج التي تدعم أو تعزّز ما يتعلَّمه التلميذ في المدرسة في مختلف موادِّ المنهج الدراسي، إضافة إلى تزويد المتلقّين بمهاراتٍ

جديدة، وإعلامهم بالمستجدّات العلمية والتقنية بواسطة برامج ظاهرها ترفيهي أو تنافسي شائق ومضمونها معرفيٌّ تربويٌّ عميق. لنضرب مثلاً بمادَّة (اللغة) في المدرسة. فهي ليست مادّة دراسية وحسب، وإنّما وسيلةٌ لاكتساب المواد الأخرى كذلك، وأداةٌ أساسيةٌ في عملية التنمية البشرية أيضاً. وإذا ألقينا نظرةً عابرةً على برامج الفضائيات الفرنسية، مثلاً، لمسنا عنايةً كبيرةً بفصاحة المذيعين ومنشّطي البرامج، ونقاوة لغتهم، إضافةً إلى وجود برنامجٍ يوميٍّ في كلٍّ فضائية يشتمل على مبارياتٍ لغويةٍ أو فكريةٍ تعتمد اللغة أساساً. والغاية من ذلك طبعاً اضطلاع الإعلام بتعزيز ما يتعلّمه التلاميذ من اللغة الفرنسية في مدرستهم وتمكين المستمعين عامة من اللغة الفرنسية التي يستعملونها في عملهم وحياتهم اليومية، بحيث يمكن تسريع تبادل المعلومات بينهم واستيعابها.

لقد أصبحت "**التربية في وسائل الإعلام**" عِلماً تُعقَد لأجله المؤتمرات المختصّة بانتظام، مثل " المؤتمر الأوربي للتربية في وسائل الإعلام" الذي عُقِد هذه السنة في إيطاليا، وكان موضوعه " محو الأمية في وسائل الإعلام" (9).

5) **التنمية البشرية**: التنمية البشرية هي عملية تنمية الخيارات المتاحة أمام الإنسان وتوسيعها، بوصفه جوهر عملية التنمية ووسيلتها وغايتها، فهي تنمية الإنسان بالإنسان للإنسان. فالأهداف الأساسية للتنمية البشرية هي أن يتمتَّع الإنسان بحياةٍ مديدةٍ بصحةٍ جيّدة، وأن يتعلَّم تعليماً راقياً نافعاً، وأن يتمكَّن من العيش بطريقةٍ تليق بالكرامة الإنسانية. ويُجمِع خبراء التنمية البشرية على ضرورة إيجاد (**مجتمع المعرفة**) القادر على تحقيق التنمية البشرية. ويعني مجتمع المعرفة ذلك المجتمع القادر على إنتاج المعرفة ونشرها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد، والسياسة، والمجتمع المدني، والحياة الخاصة، إلخ.، خاصَّة القدرة على الاستخدام المثمر لتكنولوجيا المعلومات. وهذا يتطلَّب أن يمتلك أفراد المجتمع ما يسمّونه بـ (**أداة**

نفاذ) إلى مصادر المعلومات؛ أي أن يتمكّن جميع المواطنين من استعمال لغةٍ يقرؤون بها ويتبادلون وينشرون المعلومات بها ، ويفكّرون بها ، ويبدعون بها.

يقوم الإعلام بوظيفة نشر المعرفة على نطاقٍ واسعٍ وعدم بقائها محصورة في المدارس والمؤسَّسات العلمية. كما تهيئ وسائلُ الإعلام جميع الناس لتقبّل المعرفة العلمية ، والحماسة للمشاركة في تطبيقاتها التكنولوجية.

وإذا زار المرء معرضيْن دولييْن للكتب أحدهما في ألمانيا والآخر في بلد عربي، سيلاحظ أنَّ الإقبال في ألمانيا ينصبُّ على الكتب العلمية والتكنولوجية ، في حين أنَّ الإقبال في المعرض العربي ينصبّ على كتب التراث والدراسات الإنسانية. وهذا يتناسب تقريباً مع نوعية البرامج التي تبثها وسائل الإعلام في البلديْن. ولكي تُسهِم وسائل الإعلام في التنمية البشرية ينبغي عليها أن تمكّن المواطنين من اللغة الفصيحة المشتركة ، فبهذه اللغة لا غيرها يمكن إيجاد مجتمع المعرفة. ولم تبدع أُمّة بغير لغتها (10).

6) **الترفيه**: تضطلع وسائل الإعلام ببث البرامج الترفيهية المتنوِّعة بما في ذلك الموسيقى والغناء والرقص والمباريات الرياضية من أجل تحرير الناس من التوتر والضغوط النفسية والتخلُّص من الشعور بالوحدة. ونظراً لأنَّ معظم برامج وسائل الإعلام عندنا ترفيهية فلا داعي للإسهاب في هذه الفقرة.

7) **التسويق والإشهار والإعلان**: يُعرَّف الإشهار أو الإعلان التجاري في وسائل الإعلام، بأنّه بثّ معلومات عن مُنتَج استهلاكي (سلعة أو خدمة) مقابل أجرٍ مدفوعٍ لخلقِ تأثيرٍ نفسيٍّ إيجابيٍّ في الجماهير المتلقّية.

يُقال إنَّ أوَّل جريدة اعتمدت في تمويلها على الإشهار والإعلانات الصغيرة هي جريدة (La Presse) التي أسسها أميل دي جيراردان Emile de Girardin سنة 1836، ثمَّ تأسَّست أوَّل وكالةِ إشهار/إعلان في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1841. ومنذ ذلك الحين، تضطلع وسائل الإعلام بنشر

الإشهارات عن المنتجات الاستهلاكية. وهي بذلك تخدم المستهلِك كما تخدم المنتِج، وتنشِّط الحركة التجارية والاقتصادية بصورةٍ عامَّة (11). بيدَ أنَّ للإشهار في وسائل الإعلام تأثيراتٍ سلبيةً، خاصَّةً في البلدان غير المنتِجة. وأهمُّ هذه السلبيات تشجيع الروح الاستهلاكية، وتكوين عاداتٍ شرائية واستهلاكية جديدة، والإنفاق على الكماليات، مما يؤدّي إلى زيادة عجز المدفوعات في البلدان الاستهلاكية غير المنتجة. وإذا كان الإشهار يستخدِم اللهجة الدارجة، فإنَّ له تأثيرات سلبية شديدة على لغة الطفل، لأنَّ شركات الإشهار المتخصِّصة تستفيد من المبادئ اللسانية والتقنيّات النفسية، لينتج الإشهار أقوى أثرا في نفس المستمع أو المشاهد، لأطول مدَّة ممكنة. فالإشهار يستخدم مفرداتٍ ذات شحنات عاطفية عالية، تُصاغ في عباراتٍ قصيرةٍ مقفّاة ذات إيقاع محبَّب، ليسهل تذكُّرها، وتُبَثّ بصورةٍ متكرِّرة لتثبت في الذهن، بل لتصبح عادةً لغوية. كما يستخدم الإشهارُ تقنياتِ إثارة الاهتمام، وتحفيز الرغبة، ويستعمل وسائل الإقناع، خاصةً ربط المنتَج بحاجات المستهلك النفسية والاجتماعية والاقتصادية[12] فإذا كان الإشهار يستخدم لهجةً دارجةً قد تخالف قواعد اللغة الفصيحة التي يتعلَّمها الطفل في المدرسة، فإنّ تأثيره سيكون سلبياً على اكتساب اللغة الفصيحة المشتركة، وعلى أدائه بها.

<u>اللغة ووسائل الإعلام</u>: مما تقدَّمَ يتَّضح لنا أنَّ العلاقة بين اللغة ووسائل الإعلام علاقةٌ وثيقة. فاللغة هي الأداة الرئيسة التي تستخدمها وسائل الإعلام لأداء وظائفها وبلوغ أهدافها. ومن ناحية أُخرى، فإنَّ نمو اللغة في المجتمع وإشاعةِ مستوىً لغويٍّ مُعيَّن يتوقَّف على وسائل الإعلام وسياستها اللغوية. وتتوافر دراساتٌ لغويةٌ نفسيةٌ كثيرة حول أثر وسائل الإعلام في لغة المجتمع. ونشير هنا إلى بحث أُجري مؤخَّراً في اليونان تناول تحليل العلاقة بين وسائل الإعلام (خاصة التلفزيون) وتطوُّر لغة الأطفال في سنٍّ ما قبل المدرسة وخلال المدرسة الابتدائية. وتوصَّل الباحث إلى وجود تأثيرٍ بالغٍ للكلام المتلفَز على بنية الحصيلة اللغوية للطفل ودرجة قدرته الاستيعابية، بحسب فترات مشاهدة التلفزيون ومدّة كلِّ فترة من هذه الفترات [13].

وتتّفق نتائج هذه البحوث مع النظريات الحديثة في اكتساب اللغة، سواء تلك التي ينادي بها المادّيون الذين يرون أنَّ النشاط اللغوي هو سلسلةٌ ماديةٌ من تعاقب السبب والنتيجة، وأنَّ اكتساب اللغة يتمُّ فقط من خلال التفاعل بين قدراتنا العقلية ومحيطنا الاجتماعي، وأنَّ اللغة مجموعةُ عاداتٍ لسانية تتكوَّن وتتعزَّز من خلال تكرار سماع بنياتها واستعمالها؛ أو تلك النظريات التي يقول بها العقلانيون الذين يفترضون أنَّ الطفل يولَد وهو مزوَّد باستعدادٍ لغويٍّ فطريٍّ مخصوص يعينه على اكتساب اللغة عند سماعها في محيطه الاجتماعي[14]. ولهذا، فإنَّ الدول التي تروم تحقيق التنمية البشرية، وكذلك تلك التي حقَّقتها تستخدم وسائل الإعلام في التنمية اللغوية التي هي أساس التنمية البشرية خاصَّة في إشاعة لغةٍ فصيحة مشتركة تكون أداة نفاذ إلى مصادر المعلومات.

<u>لغة الإعلام في البلاد العربية</u>: تلخِّص رسالةٌ بعث بها نقيب محامين سابق في أحد الأقطار العربية إلى مؤسّسات عديدة، الوضعَ في البلاد العربية، فقد ورد في بدايتها الفقرة التالية: " **كما تعلمون، فإنَّ اللغة العربية، لغة القرآن الكريم**

هي اللغة الرسمية للبلاد طبقاً لمقتضيات الدستور، الأمر الذي يوجب استعمالها في جميع المجالات، بما فيها المجال الإداري والتعليمي والقضائي والإعلامي والمؤسَّساتي. إلا أنَّ ما هو موجود في الواقع هو خلافُ ما ينصُّ عليه الدستور حيث إنَّ اللغة الأجنبية غير المرسَّمة هي السائدة الاستعمال في المجالات المذكورة، والعربية الرسمية هي المهمَّشة والمغيَّبة عمداً..."[15].

ومَن يتابع وسائل الإعلام العربية، خاصة المسموعة والمرئية منها (الراديو والتلفزيون)، يخرج بثلاث ملاحظات رئيسة تثير القلق، وهي:

أ ـ غلبة اللهجات العامية الدارجة على اللغة الفصيحة المشتركة.

ب ـ بثّ برامج كاملة باللغة الأجنبية يومياً،

ج ـ ضحالة مستوى البرامج الثقافية والعلمية والتقنية.

وسنتناول هذه النقاط الثلاث باختصار:

أ ـ **غلبة اللهجات العامية على وسائل الإعلام**: تعني الازدواجية اللغوية وجود مستويين في اللغة: أحدهما فصيح مشترك يستعمل في الكتابة والمناسبات الرسمية، والآخر لهجي ينتمي إلى منطقة جغرافية أو شريحة سكانية خاصَّة يُستعمَل في الحياة اليومية. بيدَ أنَّ المستوييْن ينتميان إلى نظامٍ لغويٍّ واحد. والازدواجية اللغوية ظاهرةٌ عالميةٌ نجدها في جميع اللغات الكبرى. ولكنَّ الدول المتقدِّمة اتبعت سياسات لغوية توجب استعمال الفصيحة المشتركة في التعليم والإعلام والحياة العامة، ما أدّى إلى إشاعة المستوى الفصيح المشترك بحيث اقتربت اللهجات منه.

عندما أخذتِ الصحف في الظهور في البلاد العربية في النصف الثاني من القرن الميلادي التاسع عشر، التزمت باستعمال العربية الفصيحة، وأدّت ـ هي ووسائل الإعلام الأُخرى ـ خدماتٍ جليلةً للّغة والثقافة العربيتيْن. يقول اللغوي المرحوم أحمد مختار عمر: " **إنّه (الإعلام) المستجيب الأوّل لاحتياجات الجماهير**

التعبيرية، والمبتدع الأساسي لمعظم المادة اللغوية المستحدثة، وإنّه هو المضخة التي تقذف في شرايين اللغة العربية من حين إلى آخر بآلاف الكلمات والتعبيرات الضرورية، التي قد تعجز المجامع اللغوية عن ملاحقتها ومتابعتها."[16]. ومن أمثلة المصطلحات والتعبيرات المستحدَثة التي أغنى بها الإعلامُ اللغةَ العربية: اقتصاد السوق، الاستنساخ، التضخُّم، الخصخصة، الجمرة الخبيثة، الحرب الباردة الحمى القلاعية، الصواريخ البلاستية، العولمة، القتل الرحيم، الناتج المحلي النشطاء، اليورانيوم المستنفد، تجميد الأموال، جماعات الضغط، غسيل الأموال، هشاشة العظام. وإضافةَ إلى ذلك، أكثرَ الإعلامُ من توليد الأفعال على وزن فعَّلَ أو فوعل أو فعْلَنَ، مثل: تحديث الصناعات، تحجيم العجز، تسريع النمو الاقتصادي، تسييل الغاز، عقلنة العمل العربي. كما أكثر الإعلام من صوغ المصدر الصناعي مثل: الانقرائية، البراجماتية، التبادلية، التحررية الرومانيتكية، المستقبلية، الموسمية، وغيرها من التراكيب المفيدة التي لم تكن مستعملة بكثرة في اللغة العربية. بيدَ أنَّ مسؤولي الإعلام العربي انزلقوا في التوسُّع باستعمال اللهجات العامية الدارجة في المسرحيات والمسلسلات التلفزيونية، بحجَّة متطلَّبات الواقعية، ظنّاً منهم أنَّ الواقعية تساوي الواقع، في حين أنَّ الواقعية هي مدرسة فنّية، فهي تساوي الواقع زائداً الفن. ويقتضي الفنُّ الرقيَّ بلغة المتلقّي وذائقته وفكره.

لقد كنا نأمل أن تضع الدول العربية سياساتٍ لغويةً وإعلاميةً تزيد المساحة البرامجية للعربية الفصيحة المشتركة تدريجياً حتى تسود في جميع وسائل الإعلام، وتساعد على تقريب لغة الجمهور من الفصيحة المشتركة. ولكنّنا فوجئنا بقررات الحكومات العربية في مطلع الألفية الثالثة التي تسمح بإنشاء محطات إذاعة وتلفزة محلية/جهوية تستعمل اللهجات الدارجة واللغات الأجنبية في البث، بحجّة التواصل مع عامة الناس. وقد أثارت هذه القرارات

موجة من الاستنكار والرفض حتى من الإعلاميين أنفسهم، إذ رفض بعضهم قراءة نشرة الأخبار باللهجة العامية. ويرى أحد الإعلاميين أنَّ أصحاب القرار الذين يفرضون اللهجات الدارجة الجهوية على وسائل الإعلام المغربية هم من المفرنسين أو المتأمركين الذين لا يجيدون حتى الدارجة ولا يتحدّثون بها مع أطفالهم[17].

كما تشكّى اللغويون من ظاهرة الإذاعات الجهوية. يقول أحدهم: **"المشكلة في هذه الإذاعات أنّها لجأت في أغلب برامجها إلى المخاطبة بالعامية، بمعنى أنها تستعمل الدارجة بحجّة إيصال المعلومة إلى جميع فئات الشعب، مما أثّر سلباً على تعميم اللغة العربية الفصحى..."**[18]. إنَّنا نحتفي بالاختلاف ونرحِّب بالتعدُّد، ولكن ينبغي أن يكونا ضمن ضوابط الهُوية الوطنية التي تضمن السِّلم الاجتماعي، وإلا أصبحت وسائل الاتصال وسائل انفصال، كما قال الشاعر اليمني عبد العزيز المقالح[19]. وهذا الانفصال الذي تسبّبه وسائل الإعلام باستخدامها اللهجات العامية المحلية، لا يعني التباعد بين أبناء البلد الواحد فحسب، بل يعني كذلك التنائي بين أبناء البلدان العربية؛ وفوق ذلك يعني الانقطاع عن التواصل مع أبناء الشعوب الإسلامية، التي يجيد كثير منهم لغة القرآن الكريم، ويودّون مشاهدة فضائياتنا والاستماع إلى إذاعاتنا "العربية". وإنَّ قيام الإعلام بترسيخ العاميات الدارجة المختلفة من مدينة إلى أُخرى في البلد الواحد، يحول دون الإدماج الاجتماعي وتكوين هُوية وطنية واحدة.

ب ـ بث برامج كاملة باللغة الأجنبية يومياً: يلاحَظ في البلاد العربية أن وسائلّ الإعلام تعتمد ثنائية لغوية: عربية ـ إنجليزية في بلدان المشرق "العربي" وعربية ـ فرنسية في بلدان المغرب "العربي". والمقصود طبعاً من هذه الثنائية ـ كما يدّعون ـ هو مساعدة أبنائنا على تقوية لغتهم الثانية وتمكينهم من استعمالها.

ويدلّنا علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغات الأجنبية على وجود ثلاثة مستويات تقريبية لدى متعلمي اللغة الأجنبية: المبتدئون والمتوسطون والمتقدِّمون. وتشير الدراسات الميدانية إلى أنَّ مَن يستفيد من البرامج الإذاعية الأجنبية ـ وبدرجة أكبر من البرامج التلفزية الأجنبية ـ هم الذين اجتازوا المرحلة المتوسطة. وهذه المرحلة المتوسطة لا يجتازها طلابنا في المدارس الحكومية حتى الذين أكملوا البكلوريا الثانوية منهم، وإنّما يجتازها طلاب المدارس الأجنبية والخاصّة الذين تعلّموا جميع دروسهم باللغة الأجنبية. وهؤلاء لا يشكّلون إلا أقليّة لا تتجاوز الـ 5% من مجموع الطلاب في البلاد، وفي مقدورهم مشاهدة الفضائيات الأجنبية مباشرة. أمّا الأغلبية الساحقة من الطلاب فإنّ البرامج الأجنبية تصل أسماعهم مثل رطانة لا معنى لها. قد يسمع الواحد منهم كلمة يعرفها هنا، وكلمة هناك، ولكنّ البرامج الأجنبية لا تشكِّل بالنسبة إليه مادّة تعليمية. وإذا أردنا حقّاً أن نساعد أبناءنا على اكتساب اللغة الأجنبية ينبغي أن نحسّن المناهج، وطرائق التدريس، وكفاءة المدرسين الذين يتولّون تعليم اللغة الأجنبية، وأن نبثّ برامج خاصَّة بتعليم اللغة الأجنبية بالمذياع والتلفزيون، بدلاً من بث برامج مستوردة كاملةً بها.

ويكمن الاعتراض على بثّ برامج أجنبية من قبل وسائل إعلامنا الموجهة لأبنائنا، في أنَّ هذه البرامج الأجنبية تحمل ثقافةً أجنبيةً، وقيماً أجنبيةً، وتقدِّم نماذج أخلاقية غريبة للاحتذاء. ويؤدّي غرس قيمٍ مختلفة في المجتمع إلى تفتيته وتشويه هويته الوطنية. هنالك فضائيات في المشرق "العربي" تبثُّ لأبنائنا برامج تلفزيونية أمريكية مباشرة، وأفلاماً من هوليوود تدور حول موضوعيْن لا ثالث لهما: العنف والرعب. وهذا النوع من الأفلام يسمّى بالإنجليزية "**أفلام الاستغلال**" Exploitation films لأنّها تستغلُّ الجنس، والمخدرات، والتعري، وحركات العصيان المدمّرة، وغريبي الخلقة، لجذب المراهقين والشباب لمشاهدتها. وجميع

الدراسات النفسية والاجتماعية الجادّة تشير إلى الآثار النفسية السلبية التي تخلّفها مثل هذه الأفلام على الأطفال والمراهقين، بحيث إنّ جمعية الأفلام الأمريكية The Motion Pictures Association of America دعت إلى منع هذا النوع من الأفلام [(20)].

أمّا في بلدان المغرب "العربي"، فإنَّ الإذاعات الجهوية، أخذت تنقل برامجَ فرنسيةً كاملةً حاملةً لقيم تختلف تماماً عن قيم مجتمعاتنا الإسلامية، ما دعا أحد اللغويين المغاربة إلى القول إنَّ هذا النوع من الإعلام: "**فتح المجال لإعادة استعمار المغرب من جديد، حيث إنَّ هذه الإذاعات الخاصَّة ... تفتخر بإعلان تبعيّتها للغة والثقافة الفرنسيتين انطلاقاً من لغة الحديث والحوار والاختيارات الغنائية، ومروراً بنقل عدد من البرامج مباشرة من إذاعات فرنسية، وانتهاء بتغطية الحياة الفنية والثقافية والإعلامية بفرنسا دون ذكر اسم هذا البلد وكأنَّ المستمع المتابع يقطن بإحدى المدن أو القرى الفرنسية وليس بمدن المغرب وقراه.**"[(21)]. لو كانت سياسة استعمال اللغة الأجنبية في الإعلام الوطني سياسة جيدة منتجة لتبنَّتها دول الاتحاد الأوربي وفي مقدِّمتها فرنسا وألمانيا، لأنَّ هذه الدول تبحث عن وسائل تمتين الاتحاد وفي مقدِّمتها تعلُّم لغات الدول الأوربية الأخرى ما ييسّر انتقال الأفراد والسلع ورؤوس الأموال. ومع ذلك، فإنَّك لا تسمع في الفضائيات الفرنسية كلمةً واحدةً غير فرنسية، ناهيك ببرامج كاملة بالإنجليزية أو الألمانية.

لماذا نحاول تقليد الدول الأوربية في كلِّ شيء إلا الأشياء الجيدة الصحيحة؟

ج ـ **ضحالة مستوى البرامج الثقافية والعلمية**: تعود ضحالة مستوى البرامج الثقافية والعلمية إلى عامليْن رئيسيْن هما:

الأوّل، استخدام اللهجات العامية في معظم البرامج. فاللهجة العامية صيغة مبسَّطة في بنيتها وقواعدها، قاصرة في تراكيبها ومصطلحاتها التقنية محدودة في نطاق استعمالها، لأنّ غايتها التواصل اليومي السريع. فهي بطبيعتها لا تصلح للتعبير عن الفكر المعقّد، ولا التحليل المنطقي المعمّق. ولهذا فإنّ مادة البرامج التي تصاغ بها تكون ذات مستوى فكري واطئ. فاللغة وعاء الفكر ولكنَّ الفكر يتأثَّر بشكل الوعاء وطاقته الاستيعابية.

الثاني، تغليب الإعلام العربي وظيفة الترفيه على سائر وظائفه الأُخرى. ففي وسعك أن تجد في الفضائيات التي تبثّ على الساتل العربي (النيل) والتي يناهز عددها 500 فضائية، عشرات الفضائيات المتخصّصة بالرقص الهابط والغناء الخفيف والمسلسلات السخيفة وكرة القدم، ولكنّك لا تعثر إلا على فضائية واحدة متخصِّصة في الثقافة. صحيح أنَّ الموسيقى والرقص والغناء والرياضة هي من عناصر الثقافة كذلك، ولكنّ وسائل الإعلام بالغت في ترويجها، فأساءت استعمالها، وجعلت منها ملهاة للشباب العربي وصرفه عن الفكر الرصين والمعرفة العلمية. فكلُّ شيء تجاوز حدّه، انقلب إلى ضدّه.

وسائل الإعلام وحقوق الإنسان: تنتهك وسائلُ الإعلام حقوقَ الإنسان في بلادنا مرَّتيْن في آنٍ واحد، لأنّها:

أولاً، تخالف الدستور الذي ينصُّ على أنَّ اللغة العربية هي اللغة الرسمية في البلاد. ورسمية اللغة العربية تعنى استعمالها في جميع مؤسَّسات الدولة وفي جميع وسائل الاتصال الوطنية، حكومية كانت أم أهلية (طبعاً ما عدا ما كان منها موجهاً إلى الخارج للتعريف بالبلاد وثقافتها، ولتحسين علاقاتها مع البلدان الأخرى).

ثانياً، تنتهك "الاتفاقية الدولية لحقول الطفل" التي وافقت عليها جميع الدول الأعضاء (191 دولة) في الجمعية العامّة للأُمم المتحدة بتاريخ

1989/11/20، والتي تنصُّ مادتها الثامنة على أن "**تتعهد الدول الأطراف باحترام حقِّ الطفل في الحفاظ على هُويَّته بما في ذلك جنسيته، واسمه، وصلاته العائلية...**"

ومعروفٌ أنَّ الهُويَّة (بنوعيها الشخصية والوطنية) تشتمل كذلك على اللغة والدِّين والقِيم وغيرها من العناصر، وليس فقط على الجنسية والاسم والصلات العائلية، التي ذكرتها المادّة الثامنة على سبيل المثال لا الحصر.

ويتساءل المرء: كيف تحافظ وسائل الإعلام لدينا على هُويَّة الطفل الشخصية أو الوطنية، إذا كانت تهمّش لغته الوطنية وتشوه قيمه الدينية بما تبثه من برامج أجنبية؟

الخلاصة: خلاصة القول إنَّ وسائل الإعلام العربي تتقاعس عن الاضطلاع بوظائفها الأساسية في دعم السياسات الرامية إلى تحقيق التنمية البشرية، ونشر التعليم، وترقية الثقافة، وإيجاد التماسك الاجتماعي، وتعميم العناصر المكوّنة للهوية الوطنية كاللغة الفصيحة المشتركة، والقيم الأصيلة؛ وذلك لأنَّ الإعلام العربي يتخبَّط في استعمال لغة التواصل، فيخلط بين اللهجات العامية واللغة الأجنبية والعربية الفصيحة (لاحظ أن وسائل الإعلام الفرنسي تستعمل الفرنسية الفصيحة فقط). ولعلّ التخبُّط اللغوي الذي يجد الإعلام العربي نفسه فيه، ناتجٌ عن التخبُّط اللغوي في الإدارة والتعليم والقضاء والمؤسَّسات الاقتصادية والحياة العامة. فالإعلام مجرَّد وسيلة يمكن أن تؤدّي خدمات جليلة إن أُحسِن استعمالها، أو تؤدّي إلى أضرارٍ اجتماعيةٍ بالغةٍ إن أُسيء استعمالها أو استندت إلى سياسات تجانب الصواب.

الهوامش

(1) www.huyghe.fr/actu_317.htm

(2) علي القاسمي، **علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية** (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، 2008)

(3) محمود الموسوي، " الإعلام والمجتمع" في: www.al-mousaoui.org/am/1ppt

(4) Edwin R. Black**, Politics and the News: The Political Function of the Mass Media** (Tornto: Buttelsworths, 1982).

(5) عصام أبو الذهب، "وظائف الإعلام وقضايا البيئة" في : www.essam.abualdhab.blogunied.org/?p=6

(6) Thelma McCormack," Social Change and Mass Media" in Candian Review of Sociology, Vol.1, issue1 (1964), pp.49-61.

(7) علي القاسمي، **على حافة السياسة** (الدار البيضاء: دار الثقافة، متوقع 2011) فصل: متى يتعلّم الجمل العربي حركات التنين الكوري الذهبي؟"

(8) انظر " الهوية الوطنية" في المعاجم والموسوعات: WWW.DICTIONARY.REFERENCE.COM

(9) Congrès européende l'éducation aux médias. In : www.eruomeduc.eu

(10) انظر تقارير التنمية الإنسانية العربية التي صدرت بين 2002 و 2006 عن المكتب الإقليمي للدول العربية للبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة.

(11) www.fr.wikipedia.org/wiki/strat%C3%Aggie_de_comunication

(12) وليد أحمد العناتي، "لغة الإعلان التجاري..." في جامعة القاهرة، **مؤتمر علم اللغة الأول** (القاهرة: جامعة القاهرة، 2002) ص 428ـ467.

(13) Sofronios Chatzisavovidid," Mass Médias et enfance : Et-il possible an discours télévisé de construire les sens de l'enfance ? » www.ressources-cla.univ-fcomte.fr

(14) علي القاسمي، **لغة الطفل العربي** (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، 2009) فصل : الطفل واكتساب اللغة.

(15) عبد الرحمن بن عمرو، "رسالة إلى السيد الكاتب العام للمجلس العلمي الأعلى في الرباط بتاريخ 2010/8/3.

(16) أحمد مختار عمر، " من الآثار الإيجابية للغة الإعلام: الاستجابة الآنية لاحتياجات اللغة وسد فجواتها المعجمية " في : جامعة القاهرة، **مؤتمر علم اللغة الأول** (القاهرة: جامعة القاهرة، 2002) ص 76 ــ 92

(17) الطاهر الطويل "العامية في الإعلام تثير الجدل" في موقع **هسبريس** المغربي بتاريخ 2007/5/11.

(18) قادري حسين، " دور وسائل الإعلام في انتشار اللغة العربية في الجزائر" في كتاب: المجلس الأعلى للغة العربية، **دور وسائل الإعلام في نشر اللغة العربية وترقيتها** (الجزائر: المجلس الأعلى، 2004) ص 59ـــ87.

(19) عبد العزيز المقالح، " اللغة العربية والإعلام العربي: الإشكاليات والتحديات"، دراسة مقدمة إلى مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة في دورته السادسة والسبعين، أبريل 2010.

(20) "Exploitation film" in Wikipedia: www.en.wikipedia.org/wiki/Exploitaion_film

(21) محمد الينبعي، " اللغة العربية في أوطانها بين التحديات والآفاق"، في كتاب: المجلس الأعلى للغة العربيـــة، **العربية: الواقع والمأمول** (الجزائر : المجلس الأعلى، 2009) ص 89ـــ 97.

شعرية الإيقاع في "ديوان الجاحظية قصائد جائزة مفدي زكريا المغاربية للشعر".

أ. د/ راوية (رقية) يحياوي

جامعة تيزي وزو

يشتغل عنوان الدراسة على ثلاث بؤر، تحتاج إلى وقفة قراءة، وفق رؤى إستراتيجية ومغايرة، أولاها مصطلح "**الشعرية**"، ثمّ مصطلح "**الإيقاع**"، وبعدها مصطلح "**ديوان الجاحظية**". ويستند المصطلح الأول، على خلفيات معرفية، وعلى مفاهيم متنوعة، وثرية، لا تستقر إلى تحديد نهائي، فالشعرية شعريات. ((أضحت من أشكل المصطلحات وأكثرها زئبقية وأشدها اعتياصا، بل انغلق مفهومها وضاق بما كانت معه....))[1] ونحاول أن نتعرض لبعض المفاهيم.أما مصطلح "**الإيقاع**" فقد ارتبط بمصطلح النص الشعري أو الكتابة الشعرية فنوظفه لنتجاوز به عروض الخليل، فهو أوسع منه ومشتمل عليه[2] فيتحرك داخل انطولوجيا الاختلاف، ولا يطمئن إلى المعايير المسبقة، ولا إلى مصطلحات محدّدة. ولا يرتبط "بالقصيدة" بمفهوم عمود الشعر، أما مصطلح "**ديوان الجاحظية**"، فهو يؤطر كوكبة من النصوص الشعرية، التي يُفترض أنها المتميزة، لأنها حازت على جائزة مفدي زكريا المغاربية للشعر، بين 1990 إلى 2006 و((يضمّ 60 قصيدة لـ 56 شاعر، (34 جزائريا و14 تونسيا، و11 مغربيا).))[3]. وهي مدونة مثيرة للقراءة، لأنها مغاربية من جهة، وتنبه على ذاتها من جهة أخرى، لأنها تتوفر على إمكانات أهلتها لأن تكون الفائزة. وكما

كان الشعر« ديوان العرب» كانت النصوص الفائزة بجائزة مفدي زكريا ديوان الجاحظية.

إن الاشتغال والبحث في شعرية النصوص الشعرية الإبداعية، سيبقى مجالا ثريا وخصبا، لأنه يستند إلى نظريات مختلفة. فمصطلح **الشعرية**، لم ينشأ من فراغ، ومجال اشتغاله غني ومتنوع، فهو مصطلح غربي (POETIQUE) تزامن مع اللسانيات واستفاد منها، ويمكن أن يشكل قسما منها [4]. وقد ترجم إلى العربية بعدّة مصطلحات كـ: **"الإنشائية"**[5] و**"الشاعرية"**[6] و**"علم الأدب"**[7] و**"فنّ التنظيم"**[8] و**"فنّ الشعر"**[9] و**"نظرية الشعر"**[10] و**"بويطيقا"**[11] إلاّ أن المصطلح الأكثر استعمالا هو **"الشعرية"**[12] لذا نتبناه. ويعود تاريخه إلى أرسطو (ARISTOT) لذا قال جيرار جينيت (Gerard Genette): « إن الشعرية "علم" عجوز وحديث السن»[13] ، إلا أن الذي سنركّز عليه، هو مفهوم هذا المصطلح في الدراسات الغربية الحديثة، ونبدأها بجهود الشكلانيين الروس، الذين كان يدفعهم هاجس البحث عن علم الأدب، ومنهم "رومان جاكبسون Roman (Jakobson)" الذي قام بدراسة تحليلية لمقومات الرسالة الشعرية، وتتبع وظائفها الست، فكشف عن هيمنة الوظيفة الشعرية فيها[14]كما حدد موضوع الشعرية بقوله:(الإجابة عن السؤال: ما الذي يجعل من رسالة لفظية أثرا فنيا؟...)[15] لذا ربط هذا العلم بكل الفنون اللفظية، فبإمكاننا أن نقول شعرية الرواية- كذا شعرية المسرحية، ونبحث فيها عن الأثر الفني. وعمد إلى الفرق بين الشعر واللاشعر استنادا إلى اللغة، ففضل اللغة الشعرية على اللغة النثرية ففي «الشعر تقوم الوظيفة الشعرية، بصورة خاصة، بالتركيز على المرسلة كما هي على حساب الوظيفة المرجعية (...) فاللغة الشعرية غاية في ذاتها وليست وسيلة»[16]

إن جهود الشكلانيين انصبت على "الواقعة الأدبية" الخام باعتبارها تحوي مجموعة من الخصائص في ذاتها، وبوصفها لغة، بمعزل عن المرجعيات الفلسفية

والإيديولوجية والجمالية والنفسية، المنبثقة عنها. ويمكننا أن نقول إن «الشعرية علم الأدب بوصفها تبحث عن قوانين الخطاب الأدبي في كل من الشعر والنثر..»[17] وما يميز شعرية جاكبسون، هو ربطها بالوظيفة الشعرية التي يمكننا إيجادها في كل الخطابات بدرجات.

أما مفهوم هذا المصطلح عند" تزفيطان طودوروف "Tzvetan Todorov فهو نابع من خصائص الخطاب الأدبي بكل مكوناته، البنيوية والجمالية، فهو يبحث في شعرية الخطاب الأدبي، ويستعمل هذا المصطلح بدل الأدب أو العمل الأدبي، لعلاقات موجودة بين الخطابات فيقول: «الشعرية(..) لا تسعى إلى تسمية المعنى، بل إلى معرفة القوانين العامة التي تنظم ولادة كل عمل (...) ليس العمل الأدبي في حدّ ذاته هو موضوع الشعرية، فما تستنطقه هو خصائص هذا الخطاب النوعي الذي هو الخطاب الأدبي...إن هذا العلم لا ُيعنى بالأدب الحقيقي بل بالأدب الممكن وبعبارة أخرى يعنى بتلك الخصائص المجردة التي تصنع فرادة الحدث الأدبي أي الأدبية)[18]؛ فشعرية تودوروف هي بنيوية، تشتغل على الداخل النصي أي تهتم بالخصائص البنيوية المجردة، فعندما يتوجه إلى الأدب، لا ينظر فيه الكائن، وإنما يقرأه باعتباره خطابا، يحاول أن يتكلم، فاللغة تتأتى من خلال قواعد النحو، إذ تتحول المفردات إلى جمل هي بدورها نقطة انطلاق لكيفية اشتغال الخطاب، حيث تنتظم الجمل وتلفظ، فتتحول إلى ملفوظات في سياق سوسيو ثقافي محدّد . واللّغة تتحول إلى خطابات[19]، وبهذا تكون الشعرية عند تودوروف مقاربة للأدب، لأنها لا تدرس الخطاب الأدبي في ذاته، وإنما تستنطق فيه خصائصه التي هي جزء من الممكنات النصية. فعندما عمد جاكبسون إلى تحديد موضوع علم الأدب، المتمثل في الأدبية لا الأدب، ألحّ تودوروف على أن يكون موضوع الشعرية هي المظاهر الأشدّ أدبية في الأدب[20] وهذه المظاهر متنوعة مما يجعل الشعرية شعريات.

أما جان كوهين (JEAN COHEN) فقد حرص على تحديد الشعرية من خلال قراءته للنصوص الشعرية في جمالياتها الأسلوبية، مستثمرا المبادئ اللسانية قائلا: «هي (علم الأسلوب الشعري أو الأسلوبية»[21]، وعندما يحدد الشعر، يركزّ على خاصية الانزياح فيه، أما عن الفضاء النظري الذي يشكل عالم الشعرية عنده، فقد وجهه إلى أن يشتغل على الشعر فقط، بجانبيه الصوتي والدلالي فيقول:«الشعرية هي العالم الذي يجعل من الشعر موضوعا له»[22] فشعريته أسلوبية تقوم على الانزياح، وهو انزياح لغوي، مرتبط بالمستوى التركيبي والصوتي والدلالي. مع الحاجة إلى تضافر المستويين الصوتي والدلالي في الحكم على شعرية النصوص. ففي تمييزه بين الشعر والنثر استند إلى المستويين معا، وتجاوز التركيز على الوزن.

ولقد أستثمر هذا المصطلح- كثيرا- في النقد العربي المعاصر. وتحدث عنه عبد الله الغذامي، واستبدله بمصطلح "الشاعرية"، أثناء تطرقه لموضوع الحداثة، وربطه بشعرية القراءة والتلقي، فأكد على انفتاح النص الشعري وعلى انفتاح القراءة كما تتبع المفاهيم المختلفة لهذا المصطلح في النقد العربي ثمّ حدّد المصطلح وفق رؤيته يقول: «يعتمد النص الأدبي- في وجوده كنص أدبي- على شاعريته .على الرغم من أن النص يتضمن عناصر أخرى،و لكن (الشاعرية) هي أبرز سماته وأخطرها (...) والنص يأخذ بتوظيف الشاعرية في داخله ليفجر طاقات الإشارات اللغوية فيه...»[23] وألح على أن الشاعرية قد تكون حتى في النصوص غير الأدبية. إلا أن ما يميز النص الأدبي هو هذا المصطلح[24] الذي يميز اللغة الأدبية في إشاريّتها التي تؤثر في المتلقي ف «الشاعرية بذاهي فنيات التحول الأسلوبي، وهي (استعارة) النص، كتطور لاستعارة الجملة (...) انتهاك لقوانين العادة، ينتج عنه تحويل اللغة من كونها انعكاسا للعالم أو تعبيرا عنه أو موقفا منه، إلى أن تكون هي نفسها عالما آخر...»[25] وكأن هذا

التحديد مرتبط بالتحولات الحاصلة للشعر في ضوء الحداثة. وكثيرا ما نعثر على هذه الأفكار في التنظيرات النقدية التي تسعى إلى التأسيس لحداثة الشعر العربي، كما في كتب أدونيس ومحمد بنيس وكمال أبو ديب الخ.....لذا يمكننا الوقوف عند تحديدات أدونيس لمصطلح الشعرية، التي نعثر عليها مبثوثة في كتبه النقدية، والتي تسعى إلى تقديم خصائص الشعر الجديد منها الغموض والفجائية والرؤيا والاختلاف وتأتي خاصية الانفتاح الدلالي في طليعة هذه الخصائص. فيحاول تعريف الشعر قائلا: «الشعر خرق للقواعد والمقاييس» [26] إلاّ أن هذا ليس تعريفا للشعر وإنما تحديد فيما يشتغل، وبذا تكون الشعرية محاولة رصد لهذه المقاييس المخروقة، وتعمل على تحديد المتحوّل الشعري كأن يقول:« فمن الطبيعي أن يتجلى الشعر (...)غريبا مفاجئا، غامضا، وسط ذلك السائد، ذلك أنه يخفي الجوانب الأكثر غنى وعمقا في كياننا (..) وفي هذا المستوى يكون الشعر خلقا يكشف عن الأجزاء الخفية أو المنتظرة أو الغائبة من وجودنا ومن مصيرنا على السواء »[27] إن الشاعر والناقد يحاولان أن يقدما خصائص شعر الحداثة، وفي هذه المحاولة رصد للشعرية العربية التي تقول: ما هي الخصائص التي تجعل من النص الشعري نصا مختلفا عن القديم؟ وما هو متحوَّل هذه الخصائص؟

وعندما نجمع في هذه الدراسة بين مصطلح "الشعرية" ومصطلح "الإيقاع" وديوان "الجاحظية" فإننا نحاول أن نختبر تلك النصوص في فوزها، وفي جانبها الإيقاعي. فما هي الخصائص الإيقاعية التي جعلت هذه النصوص إبداعية وتطفو في المشهد الإبداعي ألمغاربي، حسب لجنة التحكيم لجائزة مفدي زكرياء المغاربية للشعر، وحسب القارئ النخبوي؟

نفترض في البدء، أن شعرية القصيدة المعاصرة مبنية على الانفتاح، فهي شعرية مفتوحة على التنوع، وعلى المختلف، وعلى إبدالات نصية في أدق بنية من هذا

النص الشعري. فإلى أي حد تصح هذه الفرضية في إيقاع ديوان الجاحظية؟ لقد عُرف الشعر قديما ضمن الوزن والقافية، وظل محافظا عليهما لقرون. فلا يمكننا- وفق عمود الشعر- أن نقرأ الشعر، خارج عروض الخليل بن أحمد الفراهيدي. واستطاعت القصيدة الحديثة (بمفهوم الحداثة) أن تتجاوز هذا العروض وتشتغل على انفتاح **الإيقاع**، لأن الوزن والقافية جزء بسيط، يمثل- فقط- الموسيقى الخارجية، بينما الإيقاع أوسع. ولقد اختلفت الدراسات النقدية في نظرها إلى هذا المصطلح « فبعضهم وهم السواد الأعظم، يماهون بين الإيقاع والعروض. والبعض الثاني يرى الإيقاع حدثا مبهجا يطرأ على العروض والبعض الثالث يرى الإيقاع كل الظواهر الصوتية التي تخرج عن أن يكون المبدع ملزما بها، والبعض الرابع يرى الإيقاع قادرا على تجاوز المسموع من النصوص ليلحق به مجال البصر والبعض الخامس يرى للمفهوم قدرة على الاتساع، إضافة إلى المسموع والمرئي مجال التخييل فيحدّث عن إيقاع المعاني...» [28]. وكل تحديد يشتغل وفق جهاز مفاهيمي معين، ووفق خلفية ابستمولوجية، ونحن بدورنا سنشتغل في حقل النوع الرابع، الذي يرى أن الإيقاع يتجاوز المسموع ليحلق بمجال البصر، وانه يعمل على الانسجام النصي الذي « يتحقق بطرق عديدة ليس الوزن إلا واحدا منها، فيما يظل للنّص الشعري في الأبنية الأخرى مجال لاستجلاء صور متعددة للإيقاع...» [29] ففي ديوان الجاحظية إلى أي حد تجاوزت النصوص أوزان الخليل؟

لقد تنوعت الأوزان الشعرية كالآتي:

الشاعر	عنوان القصيدة	البحر
1- بوزيد حرز الله الجزائر	مرثية... واغتيال عش السفر المغناج	المتدارك (تفعيلة فاعلن) +المتقارب (فعولن)
2- الطيب الطهوري الجزائر	أغنية لاحتفال بعيد	المتدارك (تفعيلة فاعلن) +المتقارب (فعولن)

3- ميلود حنيزار الجزائر	الجنوبي	الرمل (تفعيلة فاعلاتن+ المتدارك (تفعيلة فاعلن) +المتقارب (فعولن)
4- جيلالي نجاري الجزائر	من أين يأتي الفرح	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
5- عثمان لوصيف الجزائر	حورية الرمل	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
6- أحمد شنه الجزائر	جنازة القمر	المتقارب (فعولن) +المتدارك (فاعلن)
7- عمّار مرياش الجزائر	الجزائر	المتدارك(فاعلن) +المتقارب (فعولن)
8- نجاح حدة الجزائر	المطر الآتي	المتقارب (فعولن)+المتدارك (فاعلن)
9- عياش يحياوي الجزائر	شظايا الذي لم يقل للقراصنة مرحبا	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
10- عدنان ياسين المغرب	رماد اللحظات	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
11- حافظ محفوظ تونس	مرثية لدمية الطين	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
12- محمد مراح المغرب	باخوس والشاعر	السريع (مستفعلن فاعلن)+ المقتضب (مفعولات مفتعلن)
13- عادل صياد الجزائر	أشهيان	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)+ الكامل (متفاعلن)
14- محمد عمار شعابنية تونس	نمنمات على عظام	الوافر (مفاعلتن)+ الكامل(متفاعلن) + الرمل (فاعلاتن) + المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)

15- حسن بن عبد الله تونس	تجليات ساعة الصفر	المتقارب (فعولن) + المتدارك (فاعلن)
16- محمد زتيلي الجزائر	لست حزينا	اعترافات الأولى: سرد خال من الوزن، بعض المقاطع من المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
17- كمال قداوين تونس	لغة واحدة	المتقارب (فعولن)+ المتدارك (فاعلن)
18- عيسى قارف الجزائر	المدن الغامضة	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)+ الوافر (مفاعلتن)+ البسيط
19- علي مغازي الجزائر	أغاني الدم	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
20- نور الدين طيبي الجزائر	نادبة	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
21- عبد الرحيم كنوان المغرب	بيني وبينك الماء	الكامل (متفاعلن)+ المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
22- عادل معيزي تونس	أمس منذ..ألف عام أو فصول في سرداق الموت	الرمل (فاعلاتن)+ المتقارب (فعولن) قليل
23- محمد حسونات الجزائر	نوال	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
24- حكيم ميلود	آخر العتبات	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
25- حسين زبرطعي الجزائر	الهشاشات	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)

26- بشير ضيف الله الجزائر	نون...و وجهك الغارب!!	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
27- عبد الفتاح بن حمودة تونس	آنية الزهر	البسيط (مستفعلن فاعلن) + المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
28- محمد شيكي المغرب	الصبح أنين ولادته في الماء	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
29- صلاح طبة الجزائر	مأساة قدح	بحر الطويل (القصيدة عمودية)
30- مجدي بن عيسى تونس	تلويحة النهر	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)+الكامل (متفاعلن)+الوافر (مفاعلتن فعولن)
31- عبد السلام بوحجر المغرب	حوار باريس	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)+ الرجز (مستفعلن).
32- إبراهيم صديقي	إلى أبي نواس	بحر البسيط (القصيدة عمودية لكنها...
33- علي ملاحي الجزائر	البلابل تعتصر العنب	المتقارب (فعولن)+ المتدارك (فاعلن)
34- رحيم جماعي تونس	كل هذا الخراب	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
35- رابح بوصبيعة الجزائر	عراجين الخرائط الحديدية	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)

36- مراد العمدوني تونس	جنّاز البحر	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
37- سليم دراجي الجزائر	سليمْ	المتقارب (فعولن)+ المتدارك (فاعلن)
38- فاتح علاَق الجزائر	في البدء كانت الكلمة	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
39- عبد الرحمان بوزربة –الجزائر-	البلاد التي اشتعلتْ	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
40- جمال بودومة (المغرب)	الدّينا صورات تشتم "ستيفن سبيلبيرغ"	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)+ مقاطع سردية بدون وزن
41- زبير دردوخ الجزائر	إرث الشهداء	بحر البسيط (القصيدة عمودية)
42- نذير بوصبع الجزائر	لقاء البدء والنهاية	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
43- أحمد عبد الكريم الجزائر	صدأ الظلال اعتذارية إلى محمد خدة	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
44- عبد الرحيم سليلي المغرب	اشتباكات على حافة جرح قديم	الكامل (متفاعلن) + الوافر (مفاعلتن) + الرجز (مستفعلن)
45- وسيلة بوسيس	أربعون وسيلة وغاية واحدة	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
46- المكي الهمامي تونس	العهد الثاني اسمي أصابعها ضحكتي أبجديات جديدة	المتقارب (فعولن)+ المتدارك (فاعلن) - المقطع الأول بحر المتقارب عمودي لكنه كثر فيه الأشطر- المتقارب (فعولن)+ المتدارك (فاعلن)

47- طاهر لكنيزي المغرب	بكائية للذاهبين خفافا كفافا	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
48- مراد بن منصور تونس	إطلالة فوضوية على جسد الأسماء والمكان	المتقارب (فعولن)+ المتدارك (فاعلن)
49- عاشور بكلوة الجزائر	ظهري محميٌّ..و دمي! كم شاة تلزم كي يشبع ذئب ابنته الذئبة	قصيدة نثرية بدون وزن/ بعض المقاطع موزونة
50- جمال بوطيب المغرب	أوراق الوجُد الخفية	البسيط (مستفعلن فاعلن)+ المتقارب (فعولن)
51- محمد علي الهاني تونس	وجعي يستضيء بأغنيتين	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
52- أمينة المريني المغرب	ذات	الكامل (متفاعلن)+المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
53- فيصل الأحمر الجزائر	حروبي	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
54- مصطفى شليح المغرب	ألا برّ لي يا خيمة العرب	بحر البسيط (عمودي لكن دون فراغ بين الشطرين
55- يوسف وغليسي الجزائر	ما الحبّ إلا لها	المتقارب (فعولن)+ المتدارك (فاعلن)
56- شكري بوترعة تونس	عائشة تقرع...باب العزلة	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)
57- عبد الله عيسى لحيلح الجزائر	فيض من أسرار الحلاج	الكامل (متفاعلن)+ المتدارك (فاعلن)

58- مالك بوديبة الجزائر	صفي لي دمي	المتقارب (فعولن)+ المتدارك (فاعلن)
59- ادريس علوش المغرب	الرواة	المتدارك (فاعلن) +المتقارب (فعولن)

ويمكننا أن نسجل الملاحظات التالية:

لقد تحررت القصائد من عروض الخليل، ومن القصيدة العمودية، ما عدا أربع قصائد هي: مأساة قدح لصلاح طبّة على بحر الطويل، وقصيدة إلى أبي نواس لإبراهيم صديقي. وهي على بحر البسيط. وقصيدة إرث الشهداء لزبير دردوخ على بحر بسيط، وقصيدة مصطفى شليح ألا برّ لي يا خيمة العرب على بحر البسيط. وهي قصائد تفاوتت في درجة التزامها بعروض الخليل، فمنها التي التزمت بالبحر وبنظام الشطرين وهي قصيدة مأساة قدح التي مطلعها:

هـُزالٌ..نُـكوص الخَطْو.. والنجمُ صَاعدْ وهـزْل شتاتُ الدّرب والقصدُ واحدُ

ومثلي...إذا لم يبدُ للمثْلِ...مِثلما أراني...طريد...حيث ظلّ يُطارِدُ[30]

تفعيلاتها هي:

فعولن مفاعيلن فعولن مفاعلن فعولن مفاعيلن فعولن مفاعلن

فعولن مفاعيلن فعولن مفاعلن فعولن مفاعيلن فعولن مفاعلن

أما القصيدة إلى أبي نواس لإبراهيم صديقي، فقد احتفظت بالوزن الخليلي وهو بحر البسيط، إلا أنها لم توزع الأشطر حسب القصيدة العمودية اكتفت بانحراف الشطر الثاني عن الشطر الأوّل كالآتي:

يُطلّ من كأسه الحمراء...من دمه

ويحتسي فإذا الآيات في فَمه[31]

وانحرف شطرا القصيدة العمودية إرث الشهداء لزبير دردوخ فيقول:

عانقْتَ جُرحكَ كيْ تظلّ الأطهَرَا

ولكي تُجلّ على الزمان...و تكْبُرا

الجُرحُ أجْدرُ بالعناقِ...لأنّه

نورٌ توضّأ بالدّما...و تعطّرا[32]

أما قصيدة مصطفى الشليح، فقد ألغت مساحة البياض، التي بين الشطر الأول والشطر الثاني: فأتت الأبيات كأنها سطور شعرية، ألغت نظام البيت العمودي فيقول:

ذاكَ العمُودُ أنا منْ خيْمة العربِ لا انحني أبداً للرّيح والنوبِ[33]

- ووردت قصيدة تخلت عن الوزن، واقتربت من النثرية في معظم مقاطعها. وهي قصيدة ظهري محميّ... ودمي!! العاشور بوكلوة وأورد بعض المقاطع على تفعيلة المتقارب فعولن فيقول:

دمي عائد للسحاب الظّليلَ

0/0// 0/0// 0/0// 0/ 0//

فعولن فعولن فعولن فعولن

وأورد الشاعر محمد زتيلي في قصيدته لست حزينا، مقاطع سردية هي أقرب إلى السرد القصصي أو الروائي، تخلت عن الوزن كلية كقوله مثلا:

فجر يوم جميل من أيام الربيع، كنت عائدا من رحلة صيد بحرية الأسماك على ظهري ودن النبيذ الفارغ في يدي اليمنى، وحين بلغت شارعا من شوارع الطاسيلي أبصرت امرأة قادمة باتجاهي....[34]، ثم دخل في مقاطع شعرية حاولت الاحتفاظ بالتفعيلة.

ومن جُلّ الملاحظات التي يمكن الخروج بها في شعرية الوزن هي الاحتفاظ بالتنوع في استخدام التفعيلات، فمعظم القصائد وظفت أكثر من تفعيلة واحدة وكانت نسبة حضور تفعيلة بحر المتقارب (فعولن) وتفعيلة بحر المتدارك (فاعلن) تشكّل ظاهرة داخل الديوان. ومردّ ذلك إلى أن بحر المتقارب والمتدارك من نفس

الدائرة العروضية، وألحق العروضيون المحدثون «الذين جاءوا بعد الخليل المتدارك في دائرة المتقارب الخليلية، لان الخليل لم يكن قد تنبه إليه...»[35] كما يشكل بحر المتدارك ظاهرة مثيرة في شعر الحداثة[36] وقد اعتمده الشاعر بوزيد حرز الله في قصيدته مرثية...و اغتيال عش السفر المغناج، التي يقول فيها:

وحْدها	فاعلن
أبحرتْ في مسافات عمرٍ تكرّر،	فاعلن فاعلن فاعلن فاعلن فعو
جُرْح تجدّر	لن فاعلن فعو
إذْ لم تعرهُ العُيونُ إهتمامًا	لن فاعلن فاعلن فاعلاتن

ولقد وردت 45 قصيدة، جمعت بين تفعيلة بحر المتقارب (فعولن)، وتفعيلة بحر المتدارك (فاعلن). إلى جانب القصائد التي نوعت أكثر من تفعيلة بحرين كما نجد ذلك في قصيدة محمد عمار شعابنية: نمنمات على عظام، التي استثمرت تفعيلة بحر الوافر (مفاعلتن)+ تفعيلة بحر الكامل (متافعلن)+ تفعيلة بحر الرمل (فاعلاتن)+ تفعيلة بحر المتقارب (فعولن)+ تفعيلة بحر المتدارك (فاعلن) فيقول:

تحُطّ قبيلة بِعصيّها رسْما على الرّمْلِ
تقولُ: مَفاوزُ الصّحْراءْ
مناراتٌ لأبنائي
وأحْفادي[37]

والمقطع من تفعيلة بحر الوافر (مفاعلتن) بتغيراتها. ثم يقول:
وتصبُّ فوق رؤوسها نافورة[38]، على بحر الكامل (متفاعلن).
وفي قوله: شريداً //0/0 (مفاعلْ)
جائعاً /0//0 (تن مفا)
مُتمزّقا ///0//0 (علتن مفا)

أحاورُ في الأماسي أنْهُجَ المُدنِ[39]

تتشكل تفعيلات متنوعة لبحور متنوعة بحر الوافر:

أحاور في الأماسي أنهُجَ المدن ـــ مفاعلْتن مفاعلتن مفاعلتن ـــ تفعيلة الوافر الصديدية فاعلاتن فا ـــ الرّمل.

وهذه سمة قصيدة الحداثة التي لا تريد الالتزام بعروض الخليل كلية، بل اختارت التنويع والاختلاف. ولجأت إلى أن تبدع بعض الظواهر كأن تصبح (فا) نواة عروضية فـ «أصرّ على اعتبار النواة فا عنصرا مستقلا يمكنه هو الآخر أن يسهم في كسر الرّتابة.»[40] إلى جانب الحرية في توزيع الكلمات على الأسطر الشعرية. فلا قانون يحكم السطر الشعري، فالبيت الشعري كمصطلح، له مفهومه، وقانونه، في عروض الخليل، تحوّل إلى سطر شعري، لا قانون يحكمه. وقد يتحول الحرف الواحد إلى سطر شعري كما في قصيدة عدنان ياسين رماد اللحظات التي يقول فيها:

فتدقّ طبولي دمي

د

قة

وا

حد

ة[41]

يمثّل حرف الدال سطرا شعريا. والقاف والتاء سطرا شعريا آخر، إلاّ أنه وزنيا تجمع الأسطر الشعرية الخمسة، فتشكل عبارة« دقة واحدة»، التي تفعيلاتها هي: فاعلن، فاعل، فا. فتحلّ (فا) محلّ (فاعلن)، بما يسمى بالحذذ.

وكأنها تفعيلة وهذه من متغيرات شعرية الوزن، في قصيدة الحداثة.

أما **القافية**، فقد وردت على عروض الخليل، في القصائد العمودية القليلة، كقصيدة صلاح طبّة مأساة قدح:

هـُزالٌ...نُـكوص الخَطْو..و النجمُ صَاعدْ وهـزْل شتاتُ الدّرب والقصدُ **واحدُ**(42)

فالقافية هي واحدو، طاردو، شاهدو، كائدو، كابدو، زاهدو فاسدو، باعدو، وافدو، رائدو، لائدو، وائدو قاصدو، كاسدو، صائدو ساعدو، جالدو، شاردو، ماردو، واردو. التزم فيها الشاعر بكامل حروف القافية، فجاءت موحدة في رويها الدال، وفي بقية حروفها.

أما في قصائد التفعيلة، فقد تنوعت القوافي، مثلما تنوعت عدد التفعيلات في السطر الشعري، كأن نعثر على القافية المتناوبة، مع وحدة الروي، كما في قصيدة باخوس والشاعر، لمحمد مراح ،التي يقول فيها:

لمّا استوى "باخُوسُ" في **عرْشهِ**

وزغردت في كونه **المغْرِي**

خمائل العشق و**أطيَارِه**

وأبحرُ من لذة **تجري**

وانشقت الأرض، فلاح الهوى

تهذي به مواكب **الزهْرِ**(43)

فلقد جاءت القافية بحرف الروي الراء. مغري وتجري وزهري، وفصلت بينها قوافٍ أخرى. والتزمت القصيدة بهذا التناوب، إلى أن تغير روي القافية بحرف روي آخر هو السين، في قوله:

ننحني له قططاً

في أعناقها **جرسُ**

تحتمي بعورته

والكنوزُ **تُختلَسُ**

هذه روائعنا

من قلاهُ، **تَنْدرِسُ**

هذه مرابعنا

تشتكي و**تبتئسُ**[44]

فلقد التزم بقافية موحدة، كما وردت القافية المتجاوبة التي تظل مع كل سطر شعري، وتتجاوب مع كلّ الأسطر الشعرية، سواء في المقطع أو في القصيدة بكاملها. ومن النوع الأول قول الشاعرة وسيلة بوسيس:

جبهة للمرور إلى ا**لآخرينْ**

كوة....ثمّ لا نور كي يهتدي النا**ظرونْ**

أمل...واختناق... وعازفة للكمان ا**لحزينْ**

ذاهبا/ قادما من/ إلى شرفات ا**لحنينْ** [45]

اعتمد المقطع كاملا على قافية موحدة (رين)، و(رون) و(زين) و(نين) و«هي من أبسط أنواع التقفية البسيطة الموحدة، إذ أنها تنهض على أساس تكرار قافية موحدة في كل سطر شعري...في كل الأحوال تعتمد السطر أساسا لها»[46] وكثيرا ما اعتبر النقاد هذا النوع من القافية فقيرة، لأنها تهمل الجانب الدلالي[47] فهو اعتناء بالشكل على حساب الدلالة، في حين يُفترض التضافر.

كما نعثر داخل الديوان على تقفية الجملة الشعرية[48]، فالقافية تسهم بفعالية في تحديد الجمل الشعرية، كقول الشاعر علي ملاحي: جاءني..

ملء كفيه توت

وإكليل ورد

وتفاحة **من ذهب**

بين عينيه نور،

ونيران عشق،

وطيف قدر

وعلى كتفيه عصافير مجروحة

وعناقيد محشوة **باللهبْ**(49)

حددت القافية الاولى "من ذهب" الجملة الشعرية الأولى، التي حددت دلالة وصف المجئ وصفا ظاهريا. اما الجملة الشعرية الثانية التي حوت خمسة سطور شعرية، فهي وحدة دلالية أخرى، وصفت مجيئه، وصفا تجريديا. وانتهت بقافية "باللهب". ثم اكمل جملة شعرية أخرى:

قال لي: يا اخي..

ضاقت الأرض بي

والمتاريس صارت بلد،

باعني وطني

واشتراني بـ**كل اللعبْ**(50)

لينقل معاناته الجزئية، التي انتهت عند القافية "للْعب"، وقد تأتي القافية مركبة ترتبط بالمقاطع الشعرية ويعمد إلى إثرائها مقطعا مقطعا. وقد تغيب داخل بعض النصوص أهمية القافية، وتجر المقطع إلى رتابة،لأن الكلمات التي تحوي القافية، فيها البذخ الدلالي، كما في قول عبد الفتاح حمودة:

آنية الزهر

لا أطيارَ،

ولا أقمارَ،

ولا أشجارَ،

ولا انهارَ

ولا أمطارَ(51)

إنّ التبذير اللفظي، جرّ إلى اللاّجدوى من القافية الموحدة في هذا المقطع. فالتنويع وخصب الجانب الموسيقي يتجاوز الرتابة.

فما يميز الديوان في جانبه الموسيقي من عروض وقافية هو التنوع والإبداع، إلى جانب تجاوز موسيقى القصيدة الخليلية، وما تسعى إليه القصيدة الحديثة بمفهوم الحداثة، هو خصب الإيقاع، وتجاوز العروض، لذا لجأت إلى ممكنات أخرى وإبدالات كـ **التكرار** الذي هو إيراد الكلمة أو الجملة أو المقطع بلفظها ومعناها في مواضع كثيرة، ومع أن هذه الظاهرة قديمة، تناولها النقاد القدامى، إلا أن النص الشعري الحداثي احتفى بها كظاهرة تميز الشعر، فقد وردت في قصائد الديوان متنوعة. من تكرار الحروف وتكرار الجمل وتكرار المقاطع. ومن النوع الأول، تكرار أداة النداء، في مستهل قصيدة يوسف وغليسي. ما الحب إلا لها، يقول:

و **يا** سحرها المشتهى

يا رنين الخلاخل في مرمر الساق

يا شعرها

(...)

يا لميسا تميس على شرفة الكون غنْجا[52]

إنه تكرار ينبه المتلقي، ويثير عنده شوق المتابعة هذا من جهة، ومن جهة أخرى ينبّه لأهمية المنادى: سحرها، رنين الخلاخل، شعرها، لميسا.

وهي قصيدة استندت كثيرا على هذه التقنية بأنواعها، كما استندت عليها جل قصائد الديوان. ومن تكرار الجمل، تكرار العبارة "كان يروي لنا" في قصيدة بوزيد حرز الله: مرثية... واغتيال عش السفر المغناج [53] خمس مرات وفي المرة الأخيرة كرّرها بالتعديل: صار يَروي هنا، وتكرار عبارة يا هذا المتواجد في صمتك[54] خمس مرات، وتكرارها بالإستبدال أربع مرات، يُروي في قصيدة الطيب الطهوري: أغنية لاحتفال بعيد، ففي التكرار بالاستبدال يقول:

يا هذا المتواجد في صمتك

نحتفل الآن بصحوك...أم الآن بسجنك..؟!

(...)

يا هذا المتكامل في عشق الهجرة نحو مدائن شهوة

هذي الأرض..سلاما..

(...)

يا هذا المتبقي وحدك

لست الأوحد.. إنا أحيانك في صحو النخل[55]

إنه تكرار يحيل على التنوع الدلالي. ينبه المتلقي إلى المتشابه "يا هذا" ليجر إلى المختلف: المتواجد، المتكامل، المتعب، المتبقي.

كما تكرّرت عبارة قلب المرء صفوح[56] في قصيدة لست حزينا، للشاعر محمد زتيلي، ثماني مرات للإلحاح والتأكيد. وتكرّرت في قصيدة مرثية لدمية الطين، للشاعر حافظ محفوظ ، عبارة "المشهد أكبر من عينيك"، خمس مرات ،لأنها العبارة التي تمثل بؤرة دلالية، فيتضافر التكرار مع الدلالة[57]. وقد يلجأ الشاعر إلى التكرار، وفق بنائية، لافتة للانتباه. حيث ينوع، كما ورد في قصيدة أغاني الدم، للشاعر علي مغازي، يقول:

مساءان من حجر وصنوبرْ

(...)

مساءان إن المدينة

وقت ودمْ

(...)

مساءان مرّا...و مرّا

(...)

مساءان إن المدينة وقت ودم

مساءان من رغبة في السفر

مساءان ينتهيان هنا

مساءان من شهوة[58]

ويتم التكرار في هذه القصيدة، عن وعي بتنظيم الكلمات، وفق تناغم يحقق الانسياب والموسيقى الدّاخلية، لأن التكرار بالإبدال حقق حركية في الدلالة.

وإلى جانب التكرار الذي ورد في علم القافية على أنه عيب من عيوبها، إن ورد في أقل من سبعة أبيات، وبنفس المعنى، ويسمى الإيطاء، فإنه في الشعر الحديث، يرد كثيرا، كما في قصيدة نادية، للشاعر نور الدين طيبي، التي يقول فيها: ومضى ينتظر

ومضى ينتظر

ينتظر

ينتظ...

ينت

ين[59]

إنّ هذا التكرار يتبع الدلالة، فمن كثرة الانتظار، حدث التكرار بالحذف، من تكرار العبارة إلى الكلمة، إلى نصف الكلمة، إلى ثلث الكلمة إلى حرفين من الكلمة، ليوحي المقطع بأثر الانتظار.

و في بعض القصائد نقرأ التكرار مقحما داخل النص، فيطفو عليه ليكون حلية شكلية، كما في قصيدة آنية الزهر، للشاعر عبد الفتاح حمودة الذي يقول:

آنية الزهر/من كان سرا لها/ من كان همسا لها

من كان نهرا لها/ من كان لونا لها/ من كان .../ غير ما ء العراء

آنية الزهر/من كان إلاها لها/ من كان بابا لها/ من كان
شفاها لها/ من كان نايا لها/ من كان ...[60]

كما لجأت النصوص إلى ممكنات تجريبيّة على مستوى الإيقاع، وهي ظاهرة **التدوير**[61] التي إن نظرنا إليها من زاوية علم القافية القديم، فهي شبه عيب من عيوب القافية، يعرف بالتضمين، الذي هو تعليق قافية البيت بصدر البيت الذي يليه. أما في شعر الحداثة فهي ظاهرة مميزة.

تتم « بتدوير التفعيلة على سطرين متتالين (...) أو تدوير مقطع (...) أو تدوير كلّ مقاطع القصيدة، أي النص الشعري كاملا بوصفه جملة طويلة واحدة» [62].

ومن أمثلة ذلك، قصيدة نادية، لنور الدين طيبي، التي يقول فيها:

ذات يوم	فاعلن فا
أتت	علن
صدرها مشرئب	فاعلن فاعلن فا
إلى	علن
يده	فعلن
غافل الناس حتى	فاعلن فاعلن فا
مضوا	علن
و ارتمى بين فرحتها[63]	فاعلن فاعلن فعلن

فالسطر الشعري الأول لم تكتمل تفعيلاته، إلا بالسطر الشعري الثاني والسطر الشعري الثالث يكتمل بالسطر الشعري الرابع وهكذا...فيعمل التدوير على إلغاء الوقفات، فتتحول السطور الشعرية المدورة، إلى سطر شعري واحد. وسمي محمد بنيس هذه الظاهرة بالتفعيلة الناقصة[64]، لأنها لا تكتمل إلا بالسطر الشعري الموالي. وتكمن أهمية هذه الظاهرة، في أنها تعطي الحرية

للشاعر في بناء نصه، وتضفي جماليات تخدم المتلقي، بحيث توزع له المضامين كما تحرره من قيد القافية الموحدة. كما تعطي للشاعر إمكانية التماشي مع المنحى الدرامي، الذي يريده ،لأن التدوير يجمع بين حالات متفارقة، وبذا يؤثر في الصورة الشعرية، كما يؤثر في الإيقاع الشعري.

ومن الأمثلة الأخرى الواردة في الديوان، قول الشاعر عبد الرحيم سليلي في قصيدته اشتباكات على حافة جرح قديم

في الوقت متسع لتقتلع الظهيرة شأفة الصبار من أوصالها

متفاعلن متفاعلن متفاعلن متفاعلن متفاعلن

في الوقت هاوية

متفاعلن متفا

فالسطر الشعري الثاني، انتهى بـ "مفا" ،التي هي ناقصة، فيكتمل بالسطر الشعري الثالث، لكن إذا راعينا "التدوير" بين الأسطر فإن هذه الأسطر هي من تفعيلة الكامل "متفاعلن".

كما يمكننا أن ندرس في الإيقاع، **الاشتغال الفضائي** للنص، داخل الديوان. لأنه يمثل تشكل العلامات غير اللغوية، وكيفية توزيع النص بصريا. وهنا نشير إلى أن قصيدة الحداثة، تمثل التحول، من الإيقاع السماعي، إلى الإيقاع البصري. وقد توجهت الدراسات الحديثة إلى متابعة فضاء النص في تشكيلاته بعناصره المختلفة من عناوين وحواش وخطوط ورسوم الخ... وتنبهت إلى « أن تنظيم الكتابة الشعرية يتيح إمكانية رصد عدد من قوانين العلاقة بين البنية الشعرية والبنية اللغوية العامة..»[65] خاصة وأن النص الحديث يتبنى التجريبية الدائمة، وعدم الاطمئنان إلى شكل نهائي وثابت، فكل قصيدة تمثل فضاء نصيا مغايرا. ولا تشابه بين النصوص.

وعندما احتفظ الاشتغال الفضائي بشكله النموذجي، في النص الشعري العربي القديم، فتحدد التوزيع البصري الخاضع للتوازي والتقابل ونظام الشطرين، وظل هذا النظام لقرون. لأسباب ابستمولوجية، أتت قصيدة الحداثة لتشوش النظام وتخلخل الثابت.

وحين نقرأ الديوان ونتتبع الاشتغال الفضائي فيه، نعثر على قصيدة واحدة فقط، التزمت بنظام الشطرين، ووزعت النص، على الطريقة القديمة، وهي قصيدة "مأساة قدح" للشاعر الجزائري صلاح طبة، والتي مطلعها:

هُزالٌ...نُكوص الخَطْو..و النجمُ صَاعدُ وهزْلٌ شتاتُ الدّرب والقصدُ واحدُ

حيث احتفظ بالشكل التقليدي، في توزيع النص على بياض الصفحة، كما يلي:

بياض ——— بياض ——— بياض

ش1 ش2

——— ———

وفي تحليل الدارسين لهذا الشكل، تنبهوا إلى علاقته بالواقع العربي وبالبيئة الصحراوية فـ «إذا اعتبرنا العلامة أيقونا، نجد أن القصيدة في اشتغالها الفضائي أشبه ما تكون بالباب أو البيت أو الخباء أو دورة الشمس النهارية»(66) بحيث يحيلنا البيت الشعري إلى البيت الحقيقي، ويتشكل مصراعا الباب من خلال الشطر الأول والشطر الثاني. وهما مدخلا لعالم القصيدة.

أما البيت في "الديوان" فتحول إلى سطر شعري، يبدأ من نقطة وينتهي إلى نقطة غير معلومة وغير محددة. فقد يحوي حرفا واحدا كما في قصيدة عدنان ياسين، رماد اللحظات: دقّة(67)

أو يحوي كلمات كثيرة على طريقة السرد القصصي، كما في نص محمد زتيلي لست حزينا، يقول:

بينما انهمكت في لذة الأكل والشرب رأيتها تنسحب إلى الخلف وتتأملني، كان حضورها يدفعني أكثر للأكل والشرب[68]، وكلّ هذا سطر شعري واحد. فلا يطمئن المتلقي إلى نهاية السطر الشعري. فأول ما هدم التجريب نظام البيت، واستبدله بسطر شعري حرّ في عدد الكلمات. وكأن نسق البيت الشعري القديم قد أفلس، ولم يعد يستجيب للحساسية الجديدة. حتى بالنسبة للشعراء الذين التزموا عروض الخليل في الديوان، حاولوا توزيع الأشطر الشعرية بطريقة مغايرة كما في قصيدة إبراهيم صديقي: إلى أبي نواس ص198- 200. وقصيدة زبير دردوخ: إرث الشهداء ص256- 258. وقصيدة مصطفى الشليح ص327- 330 التي ألغت مساحة البياض، التي بين الشطر الأول والشطر الثاني بهذا الشكل:

بياض ______________ بياض

____

____

كما لجأت بعض النصوص إلى التزاوج بين الفضاء النصي للقصيدة العمودية، والفضاء النصي الحرّ، كنص عيسى قارف: المدن الغامضة، يقول:

سنونوة تئن على أمانينا وطفل في الدما يحبو

وماض غاض يبكي من تغاضينا وجسم ماله قلب!

وطني قد تأبط أتعابه

وشعا ضئيلا

(...)[69].

ونص بشير ضيف الله: نون...و وجهك الغارب!! في المقطع الحادي عشر جمع بين سطور قصيدة التفعيلة، التي وزعت الكلمات على بياض الورقة بطريقة حرّة: لا التعاويذ في تيهتي ضوّأتْهُ

لا الفضاءات،

موغل دون حدّ...

وأبيات على شكل القصيدة العمودية تقول:

خلوة في سطور دون أي أثرْ

والمدى خيم غاب وجه القمر!!

كيف تتشرين في شرود النظر؟!!

كيف تنمو الورود دون أي مطرْ؟!![70]

وكأن هذه النصوص تزاوج بين ثابت الفضاء النصي، في القصيدة العمودية، ومتحول قصيدة التفعيلة. فهو تزاوج شكلي، وراءه تزاوج معرفي ودلالي، يجمع النسق العروضي والنسق الحرّ.

وحين نعتمد على المعاينة البصرية لنصوص الديوان، نقرأ العديد من الظواهر، منها: توزيع البياض أو النقاط المتتابعة، بشكل لافت للانتباه، كما في نص مراد العمدوني: جناز البحر، حيث وردت النقاط المتتابعة في 28 موقفا داخل القصيدة، بين بياض واسع، كما في هذا السطر:

وإن رموا همُ الهربَ....

....

..............................[71]

وبياض ضيق:

إذا الوجد ضاق........[72]

وبياض اعتمد الحذف في الكلمة:

حين قُتلتَ!

ويْحي.......و يْحَ

ي[73]

وما يمكننا قوله حول هذا البياض، هو أنه مقصود من الشاعر، ويعمد من خلاله إلى إشراك البصري بالدّلالي، فعندما يتلقى البصر هذا البياض يعمد إلى ملئه. ف« وقفة البياض في نهاية سطر الصفحة أو في وسطها إعلان عن تفاعل الصمت مع الكلام، وتفاعل البصري مع السمعي في بناء إيقاع النّص»(74) فتشكل تعاضدا بين الشاعر والقارئ.

وإذا كانت «القصيدة تتميز على الصعيد الموسيقي بوضوح الإيقاع وقوته وعلى الصعيد التواصلي، بالتأثير والفعالية وعلى صعيد الذاكرة بالتكرار والاستعادة...»(75) فإن القصيدة الحديثة (بمفهوم الحداثة) تتميز بتنوع الإيقاع وحريته، وتلغي الذّاكرة لأنّها ترفض النسج على المنوال، والولاء للنموذج. لهذا تحاول أن تتجاوز عروض الخليل، وتتبنى إيقاعا مفتوحا. حتى في أدقّ جزئياته وتستثمر ترقيم المقاطع، كما في قصائد الديوان: قصيدة ميلود خيزار: الجنوبي، التي رقّم فيها عشرين مقطعا. وقصيدة حافظ محفوظ: مرثية لدمية الطين، ستة مقاطع مرقمة تسلسليا. وقصيدة عيسى قارف: المدن الغامضة، رقّم فيها خمسة وثلاثين مقطعا. وقصيدة محمد حسونات: قصيدة الملكة، حوت مقطعين، وقصيدة بشير ضيف الله: نون ووجهك الغارب!! رقّم فيها أحد عشر مقطعا، وقصيدة مجدي بن عيسى: تلويحة النهر، رقّم فيها سبعة مقاطع. وقصيدة عبد السلام بوحجر: حوار باريس، بثمانية مقاطع، وقصيدة علي ملاحي: البلابل تعتصر العنب بثمانية مقاطع، الخ... وكأن الأرقام منبهة على دلالة معينة، وهي فاصلة بين مقطع وآخر ربما هي فاصل دلالي، فكلّ مقطع مرقّم يحوي موضوعا جزئيا. واستغنت بعض النصوص عن الأرقام والتزمت بالنجوم العازلة للمقاطع، كما في قصيدة رحيم جماعي: كلّ هذا الخراب.

ويبدو أن شعرية الإيقاع في ديوان الجاحظية، هي شعرية الانفتاح واستثمار لكلّ ممكنات تغني الجانب الموسيقي والصوتي، والجانب البصري للنّص الشعري.

وحاولت تجاوز عروض الخليل، في صرامته وعلميته، ففي هذا المنجز من القصائد المتميزة، بحكم فوزها في المسابقة، ما أبقى على بعض جزئيات عروض الخليل، وما تجاوزه، لأنّ الكتابة الشعرية «بناء حركي، مفتوح وشعرية مفتوحة، لا كمفهوم نسقي مغلق ومكتمل»[76] إنها نصوص لشعراء مغاربة: جزائريين وتونسيين ومغربيين، تتعايش داخل الديوان، إلا أنها تصنع قدرها الشعري المختلف، فكل نص فيم يختلف، وعلى ماذا تركّز إبداعيته وفرادته رغم وجود المشترك الخفي.

فالنصوص في مختلف تمظهراتها، هي انعكاس لذوات، تختلف في نظرتها وفي قناعاتها الجمالية. وما يمكن أن نقول عنها: إنها نصوص ترفض انطولوجيا التطابق، وتراوغ في الاختلاف، تتعقب المنفلت، وتتنكر إيقاعيا بأثواب متنوعة فهي شعرية تفرخ شعريات، فشعرية الإيقاع لا يمكننا تحديدها، في عناصر قارّة لأنها تفلت من التحديد مع كلّ نص. وما قراءتنا إلا عتبة من عتبات شعرية المختلف، فمزيدا من الاختلاف الواعي، لنفلت من أحادية النظرية.

الهوامش

1– يوسف وغليسي: الشعريات والسرديات، قراءة اصطلاحية في الحدود والمفاهيم، دار "أقطاب الفكر"، دط منشورات– مخبر السرد العربي، جامعة منتوري قسنطينة، 2007 ص9.

2– يراجع محمد بنيس: الشعر العربي الحديث بنياته وابدالاتها، 3 الشعر المعاصر، دار توبقال للنشر، ط3، الدار البيضاء، المغرب، 2001 ص107.

3– ديوان الجاحظية، قصائد مفدي زكريا المغاربية للشعر 1990–2006، منشورات التبيين الجاحظية، 2007، الجزائر، ص9.

4– يراجع يوسف وغليسي، الشعريات والسرديات ص12.

5- من النقاد الذين استخدموا مصطلح " الإنشائية" عبد السلام المسدي، في كتابه الأسلوبية والأسلوب ط3،ص 160-170 وقاموس اللسانيات ص 194 ومحمد التونجي: المعجم المفصل في الأدب ص137.

6- من النقاد الذين استخدموا مصطلح "الشاعرية" سعيد علوش في معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة ص74، وعبد الله الغذامي: الخطيئة والكفر ص19.

7- من النقاد الذين استخدموا مصطلح "**علم الأدب**" جابر عصفور في ترجمة عصر البنيوية لـــ أديث كرزويل ص283.

8- من النقاد اللذين استخدموا مصطلح "فن النظم" فالح الإمارة وعبد الجبار محمد علي في ترجمة أفكار وآراء حول اللسانيات والأدب نقلا عن مفاهيم الشعرية ص16.

9- من النقاد الذين استخدموا مصطلح "فن الشعر" مجدي وهبة: معجم مصطلحات الأدب ص416، وعبد الرحمان الحاج صالح في المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات ص110.

10- من النقاد الذين استخدموا مصطلح "**نظرية الشعر**" علي الشرع: مجلة الأقلام العراقية ع و- 1989 نقلا عن مفاهيم الشعرية، ص15

11- من النقاد الذين استخدموا مصطلح "**البويطيقا**" بشير القمري: مجازات ص83-91. وجابر عصفور ترجمة عصر البنيوية ص283، وسعيد يقطين: الكلام والخبر، ص23. وعبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب، ص25.

12- مصطلح "**الشعرية**" هو الأكثر تداولا في الساحة النقدية العربية، فقد استخدمه حسن ناظم: مفاهيم الشعرية ص17، وعثماني الميلود" شعرية تودوروف ص69 وفاضل ثامر: اللغة الثانية ص101، وأدونيس: الشعرية العربية، وصلاح فضل: أساليب الشعرية المعاصرة، ومحمد عبد المطلب: قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني ص87، وشربل داغر: الشعرية العربية الحديثة، وعبد الله حمادي: الشعرية العربية بين الاتباع والابتداع ص7، ورشيد بن مالك: قاموس مصطلحات التحليل السيميائي للنصوص ص138، وعبد القادر فيدوح: شعرية القص الخ....

13- جيرار جنيت: مدخل لجامع النص، ترجمة عبد الرحمان أيوب، دار توبقال للنشر، ط2، المغرب، 1986، ص80.

14- يراجع رومان جاكبسون: قضايا الشعرية، ترجمة محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، ط1، النغرب، 1988، ص27-31.

15- المرجع نفسه، ص24.

16- فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون دراسة ونصوص، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، لبنان،1993، ص58.

17- حسن ناظم: مفاهيم الشعرية دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت 1994، ص18.

18- تزفيطان طودوروف: الشعرية، ترجمة شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، دار توبقال للنشر، ط2، المغرب 1990، ص23.

19- يراجع عثماني الميلود: شعرية تودوروف، دار قرطبة، ط1، الدار البيضاء، المغرب 1990، ص18-19.

20- يراجع تودوروف: الشعرية، ص84.

21- جان كوهين: بنية اللغة الشعرية، ترجمة محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر ط1، الدار البيضاء المغرب، 1986، ص15.

22- المرجع نفسه، ص9.

23- عبد الله الغذامي: الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، نظرية وتطبيق، المركز الثقافي العربي، ط6، الدار البيضاء، 2006، ص24.

24- المرجع نفسه، ص26.

25- المرجع نفسه، ص27.

26- أدونيس: زمن الشعر، دار العودة، ط2، بيروت، 1979، ص312.

27- أدونيس: الشعرية العربية، دار الآداب، ط2، بيروت، 1989، ص27.

28- خميس الورتاني: الإيقاع في الشعر العربي الحديث خليل حاوي نموذجا، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1، سورية، 2005، ص30.

29- محمد صابر عبيد: القصيدة العربية الحديثة، بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دط، دمشق، 2001، ص21.

30- ديوان الجاحظية، ص186.

31- المصدر نفسه، ص198.

32- المصدر نفسه، ص256.

33- المصدر نفسه، ص326.

34 - المصدر نفسه، ص86.

35 – صلاح يوسف عبد القادر: في العروض والإيقاع الشعري دراسة تحليلية تطبيقية، شركة الأيام، ط1، الجزائر، 1996–1997، ص124.

36 – يراجع ناصر لوحيشي: أوزان الشعر العربي بين المعيار النظري والواقع الشعري مخطوط أطروحة دكتوراه الدولة، جامعة مولود معمري، قسم اللغة العربية، 2004، ص227.

37 – ديوان الجاحظية، ص74.

38 – المصدر نفسه، ص74.

39 – المصدر نفسه، ص78.

40 – محمد بنيس، الشعر العربي الحديث، ص136.

41 – ديوان الجاحظة، ص74.

42 – المصدر نفسه، ص186.

43 – المصدر نفسه، ص62.

44 – المصدر نفسه، ص63.

45 – المصدر نفسه، ص274.

46 – محمد صابر عبيد، القصيدة العربية الحديثة، ص97.

47 – المرجع نفسه، ص97.

48 – مصطلح "الجملة الشعرية" من مصطلحات قصيدة الحداثة، التي تعني البنية المكتفية بذاتها قد تكون سطرا شعريا أو مجموعة سطور، فقد تكون قصيرة وقد تطول.

49 – ديوان الجاحظية، ص214.

50 – المصدر نفسه، ص214–215.

51 – المصدر نفسه، ص180.

52 – المصدر نفسه، ص332.

53 – يراجع المصدر نفسه، ص16–17–18.

54 – يراجع المصدر نفسه، ص20–21.

55 – المصدر نفسه، ص20.

56 – المصدر نفسه، ص88–89.

57 – المصدر نفسه، ص56–59.

58 – المصدر نفسه، ص112–113.

59 – المصدر نفسه، ص120.

60 – المصدر نفسه، ص179.

61 – نازك الملائكة هي التي أطلقت مصطلح القصيدة المدورة في كتابها: قضايا الشعر المعاصر، ص91–100.

62 – ابراهيم رماني: الغموض في الشعر العربي الحديث، ديوان المطبوعات الجامعية، دط الجزائر، دت، ص220.

63 – ديوان الجاحظية، ص118.

64 – يراجع محمد بنيس: الشعر العربي الحديث، ص130.

65 – يوري لوتمان: تحليل النص الشعري بنية القصيدة، ترجمة محمد فتوح أحمد، دار المعارف دط، القاهرة، 1995، ص106.

66 – محمد الماكري: الشكل والخطاب، مدخل لتحليل ظاهرتي، المركز الثقافي العربي، ط1 الدار البيضاء، 1991، ص139.

67 – ديوان الجاحظية، ص52.

68 – المصدر نفسه، ص87.

69 – المصدر نفسه، ص 107.

70 – المصدر نفسه، ص175.

71 – المصدر نفسه، ص 231.

72 – المصدر نفسه، ص 230.

73 – المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

74 – محمد بنيس: الشعر العربي الحديث، ص130.

75 – أدونيس: الشعرية العربية، ص28–29.

76 – صلاح بوسريف: مضايق الكتابة، مقدمات لما بعد القصيدة، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء المغرب، 2002، ص59.

لهجة الحضنة وظواهرها الصرفية

د . محمد بن صالح
جامعة المسيلة

ملخص: إن اللهجة الجزائرية هي إحدى اللهجات العربية التي طرأت عليها تغيرات لأسباب أهمها: تواجد الأمازيغية كلغة أصلية في المنطقة، وتعاقب عدة ممالك على المنطقة مثل: الإمارات العربية في الشرق (الهلاليون والحفصيون) والإمارات البربرية في الغرب (المرابطون والزيانيون)، وانضمامها للخلافة الإسلامية العثمانية، والاحتلال الفرنسي ...

واللهجة الجزائرية تختلف من منطقة إلى أخرى، فهي لهجة سهلة الفهم في الشرق، قريبة للهجة أهل تونس، وأصعب للفهم بالغرب، وهي أقرب للهجة المغرب، وتجدها معتدلة بالوسط.

وأقرب اللهجات الجزائرية إلى العربية هي اللهجات المتداولة في البوادي وفي الجنوب ومن بينها لهجة منطقة الحُضْنَة (ولاية المَسِيلَة).

ومن الأسباب التي دفعتني إلى الغوص في هذا الموضوع هو كثرة المفردات المتداولة في شتى مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية والدينية التي تعود جذورها إلى العربية الفصحى، وقلة الدراسات في مجال اللهجات الجزائرية.

ومن أهم أهداف هذه الدراسة: تبيان أن لهجة الحُضْنَة هي امتداد طبيعي للغة العربية الفصحى في ألفاظها، وتراكيبها، ودلالاتها، وأبنيتها، ومقاطعها وأصواتها، أو في بعض هذه النواحي، وليست خروجا مطلقا عنها، إذ إن هذا الخروج جزئي ناتج عن ظروف معينة لا يمكن التحكم بها.

The Summary: The Algerian speech is one of the Arabic dialects witnessed changes for reasons including: the existence of Tamazight language as a native language in the region, and the succession of several kingdoms in the regions such as: U.A.E in the East (the Hilalians and the Hafsids) and the Barbarians princedoms in the West (the Almoravids and the zayanians), and its join to the Islamic Ottoman Empire and the French colonization.

The Algerian dialect varies from one region to another, it is an easy dialect to understand in the East close to the Tunisian dialect, and difficult to understand in the West close to the dialect of Morocco, and we found it moderate in the Middle.

The closer Algerian dialects to Arabic are the current dialects in the country sides and in the South including the tone of Hodna region (M'sila state).

And from the reasons that led me to dive into this subject is the great number of common vocabulary in various domains of social, cultural, and religious life which roots back to classical Arabic, also the lack of studies in the domain of Algerian dialects.

The main objectives of this study are : showing that the Hodna dialect is a natural extension to classical Arabic in its words, structures, implications, constructions, syllables, voices, or in some of these respects .and it is not unrestricted departure about it ,as this departure is partial resulted of certain circumstances can not be controlled.

مقدمة: إن البحث في التاريخ الثقافي لمنطقة الحُضْنَة يدعو الباحث إلى التعرض لوضعها الطبيعي والاجتماعي، فماضي المنطقة بقى مهملا وغامضا في أغلب فتراته على الرغم من الأهمية التي اكتسبتها والتطورات التي عاشتها ومن هنا يصبح الهدف من كل دراسة لهذه المنطقة في مثل هذه الظروف موجها إلى محاولة إعادة ربط تاريخ منطقة الحُضْنَة بباقي البلاد وإظهار أهميتها الخاصة في إطار التاريخ الوطني العام للجزائر، ومنطلق الدراسة لا يكون إلا من

خلال التعرف على الوضع الطبوغرافي والسمات الجغرافية الخاصة بإقليم الحُضْنَة ككل .

أ - الإطار الجغرافي لمنطقة الحُضْنَة : إن منطقة الحُضْنَة ومدينة المَسِيلَة تشكلان وحدة جغرافية وبشرية وتاريخية، ولا يمكن التعرض لإحداها دون ذكر الأخرى، فمنطقة المَسِيلَة وإقليم الحُضْنَة بوضعهما الطبوغرافي جعلهما يتوسطان إقليمين جغرافيين هما : التل في الشمال، والصحراء في الجنوب .

ولقد أطلق العرب اسم الحُضْنَة على السهل الواسع الذي يمتد نحو السَّبْخَة المالحة للمَسِيلَة والتي تمتد من الشمال إلى الجنوب بين سلسلتين جبليتين تكونتا مع جبال البيريني في أوربا [1] هما : الأطلس التلي والصحراوي .

وتظهر الحُضْنَة كمنخفض طبيعي ذي سمات وخصوصيات متميزة يحيطها من الشرق والشمال حزام جبلي يرتفع إلى 1800م، يربط بين الأطلس التلي والصحراوي بجبال بيبَان الحديد[2]، ومن الشرق جبال الأَوْرَاس وجبال بُوطَالَبْ التي يتراوح علوها ما بين 800 م إلى 1100م، ومن الجنوب جبال بوسعادة وجبال أولاد نايل التي ترتفع إلى حدود 1600م، وبين هذه السلاسل الجبلية يقع منخفض شط الحضنة بمناطقه السهبية.

وأما عاصمة الحضنة فهي مدينة المسيلة التي تنسب إلى كلمة المسيل أو بلدية المياه السائلة[3]، وهذه التسمية مرتبطة بوفرة وتعدد المجاري المائية التي تتمتع بها المنطقة منذ فترات قديمة من التاريخ، والتي تعبر عن وجودها بقايا الآثار القديمة الرومانية المجسدة في السدود، وقنوات المياه، والأحواض المخصصة للسقي الموضوعة على الأودية والسواقي كوادي القَصَبْ، ووادي لُقْمَان، ووادي اللَّحْم، ووادي سَلْمَان .

ويعود تاريخ تأسيسها إلى سنة 541م[4]، عندما أطلق الرومان اسم زابي جوستينانا (Zabi Justhanian) على مدينة المسيلة الرومانية التي تعرف الآن بخَرْبَة بَشَيِّلْقِيَا أو بَشَيِّلْقَا كما عرفها البكري[5].

ومن المؤرخين من يرجع تاريخ تأسيسها إلى سنة 315هـ - 927 م[6] عندما أعاد بناءها الأمير الفاطمي أبو القاسم على حافة وادي القَصَب، وسماها المحمدية نسبة إلى اسمه محمد، وجعل لها بابين : باب القاسمية نسبة إلى كنيته بأبي القاسم، وباب الأمور، وكانت عملية[7] إعادة بناء مدينة المسيلة لأغراض عسكرية وإستراتيجية[8].

ولقد ظهرت مدينة المسيلة كوحدة إدارية وجغرافية وبشرية متميزة سنة 1884 م بقرار من الإدارة الاستعمارية التي رسمت حدودها الجديدة.

فبلدية المسيلة أصبحت تقع في الحضنة الغربية جنوب غرب مقاطعة قسنطينة، يحدها إداريا: من الجنوب بوسعادة، ومن الغرب سيدي عيسى التابعة لمقاطعة الجزائر، ومن الشمال البيبَان والمعَاضيد، ومن الشرق بَرِيكَة، بمساحة تقدر بـ :362.461 هكتار .

وبلدية المسيلة مقسمة بعدة أودية تنبع من جبال الحضنة الشمالية وتصب في الجنوب في شط الحضنة بعد أن تقطع أراضي عرش أولاد ماضي الواسعة وسهول أولاد منصور، وأهم هذه الأودية وأكثرها سيلانا على مدار السنة وادى القصب الذي يعتبر أهم مجرى مائي بمنطقة الحضنة، وكان يطلق عليه اسم وادي السحر[9].

ب – سكان منطقة الحضنة : من الثابت أن سكان بلاد المغرب العربي تشكلوا عبر قرون من الزمن من سلالات مختلفة وأجناس متباينة، انتقلت ضمن موجات بشرية وهجرات عديدة في فترات تاريخية يتعذر حصرها كاملة أحيانا عرفوا بأسماء عديدة، كالليبيين، والجيتول، والبربر، والزناتيين، والأمازيغ

وهي تسميات حافظت على خصوصية السكان الأصليين، ودلت في الوقت نفسه على عدم استطاعة العناصر الدخيلة مثل: الرومان، والوندال الانصهار معهم[10].

وسكنت منطقة الحضنة والهضاب العليا عناصر الجيتول التي استمرت في التنقل وفق الظروف المناخية والطبيعية، واستقرت عناصر الليبيين في الأقاليم الشمالية[11].

كما تحولت خلال الحكم الروماني مناطق السهوب بما فيها الحضنة إلى ملجأ لشعوب البربر الفارين من الاضطهاد الروماني .

وخلال الفتح الإسلامي، وقبل تأسيس مدينة المسيلة في العهد الفاطمي كانت تسكن المنطقة قبائل بنوكملان[12] ورنداح وصدراته ومزاته[13].

وكان للأحداث التاريخية والصراعات المذهبية التي شهدتها المنطقة خلال حروب الخوارج دور في انتشار السكان وتنقلهم في اتجاهات مختلفة، إذ وفدت إلى مدينة المسيلة جماعات من أصول عربية كونت عروشها المهمة بداية من النصف الثاني من القرن الحادي عشر إثر الزحف الهلالي الذي دفع بأغلبية السكان المحليين إما إلى الاندماج بالعرب الهلالية أو الفرار واللجوء إلى الجبال للحفاظ على هويتهم قبل أن يعربوا مع مرور الوقت[14].

وخلال الحكم العثماني أصبح مجتمع منطقة المسيلة يتكون من أهل المدينة الذين ينحدرون من أصول عربية وبربرية، ومن الكراغلة الذين تكونوا خلال الفترة التركية، وكونوا فئة متميزة في المكانة والثروة والسلطة والامتيازات إلى غاية الاحتلال الفرنسي، ومازالت إلى يومنا هذا بعض العائلات التي يمتد أصلها إلى الأتراك تحمل أسماء تدل على ذلك الأصل مثل: قارة، أحمد باي، تركي ...

وأما أهل الريف الذي يكون باقي مناطق بلدية المسيلة فينقسم إلى سكان السهوب المكونين لأهم عرشين بالمنطقة وهما عرش أولاد ماضي وعرش أولاد دراج، وسكان الجبال أو الجبايلية في أقاليم جبال ونوغة والدريعات وأولاد خلوف والخرابشة.

وتشير معظم الروايات الشفهية أو المسجلة إلى أن جذور وأصول هذه العروش تمتد إلى العرب الحجازيين العائدين من الساقية الحمراء ووادي الذهب[15].

ج- **الظواهر الصرفية للهجة الحضنة:** من أهم الظواهر الصرفية (الصوتية) التي تمتاز بها اللغة العربية الفصحى والتي نلمس آثارها في لهجة الحضنة: الإبدال، والإدغام، والإعلال، والقلب المكاني، والنحت .

1- ظاهرة الإبدال:

الإبدال هو جعل حرف مكان حرف آخر, مع الإبقاء على سائر أحرف الكلمة[16]. ويعرّف أيضا بأنّه استبدال حرف مكان حرف آخر، إمّا ضرورة وإما صنعة واستحسانا[17]. وللإبدال حروف معيّنة عدَّدَها صاحب اللسان بقوله: (وحروف البدل: الهمزة، والألف، والياء، والواو، والميم، والنون، والتاء والطاء، والدال، والذال، والجيم، وإذا أضيفت إليها السين واللام أخرجت منها الطاء والدال والجيم، وكانت حروف زيادة)[18]. وهي عند بعضهم تسعة حروف تجمعها عبارة (هدأت موطيا)[19].

ويحدث الإبدال حسب القوانين الصوتية التي تتم في الوحدات الصوتيّة لدى تجاورها.

أوّلا: قانون التجانس: ويقصد به اتّفاق الحرفين في المخرج، واختلافهما في الصفات، كالدال والطاء مثلا، وفيما يلي جملة من التغيّرات الصوتية التي تخضع لهذا القانون في لهجة الحضنة .

أ ـ الإبدال بين الأصوات الصفيرية (السين والصاد والزاي):

- **إبدال الصاد زايا:** ومن أمثلة هذا الإبدال: كلمة (زْدَمْ) أصلها: (صَدَمَ). وكلمة(قِزْدِيرْ) أصلها(قِصْدِير). وكلمة (مَزْدُورْ) أصلها (مَصْدُور) أي مصاب بمرض صدري كالسعال، وقد تطلق على المصاب بالزكام. ومن ذلك أيضا كلمة (مِزَابَة)، أصلها (مِصَبَّة)، وهي قطعة معدنية أسطوانية الشكل تثبّت على سطح المنزل لصرف مياه الأمطار، وهي مَصَبّة لأنّ ماء الأمطار يصبّ منها. ومن ذلك أيضا كلمة (زْدَقْتْ) بمعنى (صَدَقْتَ)، تقال لمن صدق في كلامه أو رأيه .

- **إبدال السين صادا:** ومن أمثلته: كلمة(مِصْمَار) أصلها (مِسْمَار) بالسين. ويقال للسَّاقِ (صَاقْ) بالصاد. ويقال للسَّطْلِ (صْطَلْ). وقد يدعو أحدهم على آخر فيقول له: (يعطيك صَخْطَة) بالصاد والأصل فيها بالسين لأنّها من الفعل سخط .

ومن ذلك أيضا كلمة (بْصَاطْ) أصلها(بِسَاط) بالسين. كما ينطقون السفرجل بالصاد، فيقولون: (صْفَرْجَلْ). وينطق العدد:[16] (صَطَّاشْ)، أو (صَطَّاعَشْ) بالصاد في الحالتين، والأصل فيه بالسين، لأنّ أصل العدد (ستة عشر).

- **إبدال الصاد سينا:** قد يحدث عكس ما سبق,فتبدل الصاد سينا,كما في كلمة (سْدَرْ)، أصلها (صَدْرٌ)، ومن ذلك قولهم (سْدَرْ جَاجْ) أي (صَدْرُ دَجَاجٍ). وكذا كلمة (رْخِيسْ) أصلها (رَخِيصٌ).

ويقال للصفر (سِفْر) بالسين والأصل فيها بالصاد، لأنّها بالسين تدلّ على الكتاب، قال تعالى: **(**كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَاراً **)**[20]. ويقال للصَّبَّاغِ الذي يقوم بصبغ الملابس: (سَبَّاغْ) بالسين,ومن ذلك قولهم: (الكَرْشْ تْجِيبْ سَبّاغْ

ودَبّاغْ). ويقال :(سَارُوخْ) بالسين والأصل (صَارُوخْ) بالصاد.و مثلها كلمة (صَدَقَة) تنطق بالسين فيقال: (سَدَقَة).

- **إبدال السين زايا:** و هذا النوع من الإبدال قليل , ونذكر منه على قلّته كلمة (فَازَدْ) وأصلها فاسِدٌ بالسين، ومنه قولهم: (الطمع يفَزَّدْ الطبع).

ب ـ الإبدال بين الأصوات النطعيّة: وحروف النطع ثلاثة هي: الطاء والدال والتاء، يجمعها قولك: (طدت)(21).

- **إبدال التاء طاء:** ومن أمثلة هذا النوع من الإبدال كلمة (مُصْطَطِيل) التي أصلها (مُسْتَطِيل)، فقد حدث فيها إبدالان، الأوّل هو إبدال السين صادا, والثاني هو إبدال التاء طاء. ومن ألفاظ الأرقام: (خْمَسْطَاش)، و(سَطَّاشْ), و(سْبَعْطَاشْ)، فأصل الطاء في هذه الألفاظ تاء، لأنّ أصول هذه الألفاظ هي: (خمسة عشر، وستة عشر، وسبعة عشر). وكلمة (مُتَرْجِمٌ) ينطقها بعضهم (مُطَرْجِمْ) بإبدال التاء طاء.

- **إبدال الطاء تاء:** وعلى النقيض مما سبق نجدهم أحيانا يبدلون التاء طاء، كما في كلمة (الطَّاقَة) التي أصلها (التَّاقَة) أي النافذة .

- **إبدال التاء دالا:** ومن أمثلة هذا النوع من الإبدال كلمة (مَدَّيَنْ) من قول أحدهم: (فلان مَدَّيَنْ)، فأصل (مَدَّيَنْ) هو(مُتَدَيِّنٌ)، وقد حدث في هذه الكلمة إبدال ثمّ إدغام، حيث أبدلت (التاء) (دالا) فصارت الكلمة (مَدْدَيَّنْ) ثمّ أدغمت الدال في الدال فصارت (مَدَّيَنْ).

ج - الإبدال بين الأصوات اللثوية:

- **إبدال الذال ظاء أو ضادا:** مثال ذلك كلمة (يْضُوقْ) التي تعني (يَذُوقُ)، وكلمة (ضْكَرْ) التي تعني (ذَكَرٌ)، والفعل (أخَذَ) يقال في الأمر: (خُوْضْ)، بإشباع ضمّة الخاء، وتفخيم الذال لتصير ضادا، ومنه قولهم: (خُوضْ رَايْ اللِّي يبَكِّيكْ وما تَاخُذْشْ رَايْ اللِّي يضَحْكَكْ) أي (خذ رأي الذي يبكيك ولا تأخذ رأي الذي يضحكك).

ثانيا: قانون التقارب الجزئي في المخرج: قد يتباعد الحرفان اللذان ينتميان لمخرج واحد كأن يكون أحدهما من أقصى الحلق والآخر من أدناه، وقد يتقاربان كأن يكون أحدهما من أوّل الحلق والآخر من وسطه. ومن ذلك :

الإبدال في الأصوات الذلقيّة:

- **إبدال النون لاما:** من ذلك كلمة (قْلَمْ) التي تعني: (غَنَم)، أبدلت أوّلا الغين قافا - وهذا شائع في لهجة بدو الحضنة بصفة خاصّة - ثمّ أبدلت النون لاما. ومن ذلك أيضا كلمة (فَنْجَالْ) أصلها (فِنْجَانٌ) فقد أبدلت النون الثانية لاما.

- **إبدال اللام نونا:** ومثال ذلك كلمة (سَنْسْلَة)، فأصل نونها لام ,لأنّك تقول في الفصحى (سِلْسِلَة). ومن ذلك أيضا الاسم (إسماعيل)، تنطق لامه نونا فيقال: (إسماعين)، وهذا من فصيح الألفاظ العربية بدليل ورودها في القرآن الكريم، فقد ذكر العلاّمة الصاوي في حاشيته على تفسير الجلالين في شرح قوله تعالى: **(وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ)** [22]، أنّ إسماعيل باللاّم, وإسماعين بالنون قراءتان سبعيّتان [23].

ثالثا : قانون التباين في المخرج والاتحاد في الصفات:

والمقصود بالتباين: (عكس الإدغام، أي نزعة صوتين متماثلين أو متقاربين على التباعد والتباين حتّى يخفّ نطقهما) [24]، وممّا جاء من إبدالات

هذا القانون ما يلي :

- **إبدال الشين سينا:** الشين والسين صوتان متّفقان في الصفة، مختلفان في المخرج، ومن أمثلته في لهجة الحضنة: (سَجْرَة)، أي شَجَرَة، و(سَجَاعَة)، أي شجاعة.

- **إبدال السين شينا:** من أمثلة هذا النوع كلمة: (زِنْشْ) أي جِنْس التي حدث فيها إبدالان حيث أبدلت الجيم زايا، وأبدلت السين شينا. وكلمة: (سَمْشْ) أي شَمْسٌ فقد قلبت الشين سينا وقلبت السين شينا، والملاحظ على هذا النوع من الإبدال أنّه موجود بكثرة على ألسنة العجائز.

- **إبدال الغين قافا:**

إنّ هذا النوع من الإبدال موجود بكثرة في لهجة الحضنة، وبخاصّة في المناطق الريفية منها، ونذكر منه على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

(قَابَة): غَابَة، و(قُرْبَالْ): غِرْبَالْ، و(قَبَّارْ): غُبَار، و(قَارْ): غَار، و(قِدَا) غِذَاء، و(فَارَقْ): فَارِغ، و(قِلافْ): غِلاف، و(قَزَالْ): غَزَال، ومن ذلك قولهم: اللّه (قَالَبْ)، أي: اللّه (غَالِبٌ).

2- <u>ظاهرة الإدغام</u>: تعتبر ظاهرة الإدغام من أبرز ظواهر التشكيل الصوتي الناتج عن تأثّر الأصوات العربية بعضها ببعض حال تجاورها، والإدغام كما ذكره علماء الصرف يكون في الحرفين المتماثلين، ويكون في الحرفين المتقاربين [25].

أوّلا: إدغام المتماثلين: إن هذا النوع من الإدغام لا يتناول جميع الحروف ,لأنّ من الحروف ما لا يدغم في مقاربه، ولا يدغم مقاربه فيه، كالهمزة والألف وفيما يلي بعض وجوه هذا النوع من الإدغام في لهجة الحضنة:

1- إدغام الباء: كما في قولهم: (رَاهْ يَلْعَبِّيْكْ) والأصل: (أَرَاهْ يَلْعَبُ بِكْ) أدغمت باء يلعب في الباء الجارّة المتّصلة بالكاف.

2- **إدغام التاء:** كما في عبارة: (مْعَ مَنْ كُنْتَّلْعَبْ)، أصلها: (مَعَ مَنْ كُنْتَ تَلْعَب). أدغمت تاء كنت في تاء تلعب .

3- **إدغام الجيم:** مثاله لفظ: (حَجَّارْنَا)، وهو عبارة عن كلمتين تكوّنان جملة فعلية، وأصل اللفظ: (حَجَّ جَارُنَا).

4- **إدغام الحاء:** كما في لفظ (رَاحَّايَرْ) وأصله: رَاحْ حَايَرْ . حيث أدغمت حاء (راح) في حاء (حاير). وكما في لفظ : (رُوْحَوَّسْ عليه)، أصله: رُوْحْ حَوَّسْ عليه .

5- **إدغام الدال:** كما في عبارة: (شْرَيْت دَارْ قَدَّارَكْ) والشاهد في هذا القول هو لفظ: (قدّارك) وهو عبارة عن كلمتين: (قد)، و(دارك)، وأدغمت دال (قد)، في دال (دارك).

6- **إدغام الشين:**

(مَا عْرَفْتَشّكُون جَا)، أي: (مَا عْرَفْتَشْ شْكُونْ جَا)، أدغمت شين (ما عرفتش) في شين (شكون).

7- **إدغام الصاد:** كما في لفظ (قَصَّبْعُو)، و هو عبارة عن جملة فعليّة تتكوّن من فعل، وفاعل، ومفعول به (قَصَّ إصْبَعَهُ)، حذفت همزة (إصبعه)، فصارت الكلمة (صبعه)، ثمّ أدغمت صاد (قصّ) في صاد (صبعه).

8- **إدغام الطاء:** مثل: (خَيْط طويل)، تنطق هذه العبارة (خَيْطّويْلْ) بإدغام طاء (خيط) في طاء (طويل). ومثل هذا أيضا عبارة: (الحَيْط طَاحْ)، تنطق: (الحَيطّاحْ).

9- إدغام العين: من أمثلته: (رْضَعَّمْتُ)، أي : رضع عمّته، لقد حدثت عدّة ظواهر صرفية في هذا اللفظ، الأولى هي إدغام عين (رضع) في عين (عمته)، والثانية حذف ضمير الغائب وهو الهاء في عمّته، والثالثة نقل ضمّة الهاء المحذوفة إلى ما قبلها، لتكون دليلا عليها.

10- إدغام الفاء: كما في عبارة: (شُوْفِّيْهْ مْلِيحْ)، أصلها: (شُوفْ فِيه مْلِيحْ). أي أنظر فيه جيّدا، فلقد أدغمت فاء (شوف) في فاء (فِيه)، فصار اللفظ: (شوفّيه).

11- إدغام القاف: كما في لفظ: (حْرَقَّابَة)،أصلها: (حْرَقْ قَابَة)، أي: حرق غابة . أدغمت قاف (حرق في قاف (قابة) .

12- إدغام اللام: كما في قول أحدهم: (هَذَا لَعْجَلِّيْكْ)أصلها: (هذا العجل لك)، أدغمت لام(العجل) في لام (لك). ومنه أيضا (كَمَّلِّيْ الباقي)، أي أكمل لي الباقي.

13- إدغام الميم: مثل: (كْلامَّنْ هَذَا) أي: (كلام من هذا). أدغمت ميم (كلام) في ميم (من).

14- إدغام النون: مثل (جِيْرَانَّا)، أصلها: (جِيْرَانْنَا)، أدغمت نون (جيران) في نون الضمير (نا).

ثانيا: إدغام المتقاربين: يشيع إدغام المتقاربين ويستحسن في مجموعة حروف طرف اللسان، وما يقابله من أصول الثنايا وأطرافها، وخاصّة الظاء والدال والتاء والطاء والثاء والذال والزاي والسين والصاد ثمّ اللام والنون لأنّها أصل الإدغام .

أمّا فيما يخصّ الإدغام في حروف الحلق فيقول سيبويه: (ليست حروف الحلق بأصل الإدغام)[26]، وليس معنى هذا أنّ حروف الحلق لا تدغم بالمرّة

وإنّما الإدغام فيها قليل لثقلها في النطق وبعد مخارجها عن الفم واللسان كما يعلل بذلك صاحب كتاب الإدغام .

أ- الإدغام في حروف الحلق: حروف الحلق هي: الهمزة والهاء والعين والحاء والغين والخاء. وبالنسبة للهمزة فقد ذكرنا سابقا أنّها لا تدغم في مقاربها ولا يدغم مقاربها فيها.

1- إدغام الهاء في الحاء: كما في قولهم: (يْصَبَّحَّا بالخير)، أي يقول لها: صباح الخير. وأصل العبارة هو: يُصَبِّحُهَا بالخير. ومثله أيضا: (جَرَّحَّا بالْمُوسْ) أي: جرحها بالسّكّين. وعكس هذا الإدغام لا يكون، أي أنّ الحاء لا تدغم في الهاء. يقول سيبويه: (لا تدغم الحاء في الهاء، كما لا تدغم الفاء في الباء)[27].

2- إدغام الحاء في العين: كما في قول أحدهم: (اللِّي يْصَبَّعْلِيهْ مَا يَرْبَحْشْ)، وأصلها: (اللّي يصبّح عليه ما يربحش). وكما في عبارة: (افْتَعَّيْنِيكْ مْلِيحْ)، أصلها: (افتح عينيك مليح).

ب- الإدغام في مجموعة حروف أقصى اللسان وما يليه من الحنك الأعلى:

1- إدغام الكاف في القاف: إنّ المراد بالقاف هنا هو حرف (ڤ) الذي يقابل الحرف (G) في الفرنسية، ومثال ذلك قولهم: (أَضْحَڤّْ مَا تڤْدَرْ)، أصلها: (أَضْحَكْ قَدْ مَا تَقْدَرْ).

2- إدغام القاف في الكاف: أمّا إدغام القاف في الكاف، فمثاله قول أحدهم: (لَحَكُّمْ)، أي: (لَحِقَكُمْ)، أدغمت القاف في الكاف، والنتيجة كاف مشدّدة.

ج- الإدغام في مجموعة حروف وسط اللسان وما يليه من الحنك الأعلى:

من هذا النوع من الإدغام، إدغام الجيم في الشين، كما في عبارة: (تْفَرْشّوِيَّه) أصلها: (تْفَرَّجْ شْوِيَّه) حيث أدغمت الجيم في الشين، فكانت النتيجة شينا مشدّدة .

د ـ الإدغام في مجموعة حروف حافة اللسان وطرفه: وهي كما وصفها سيبويه: (اللاّم والنون والراء، فأمّا اللام فمخرجها من طرف اللسان، معارضا لأصول الثنايا والرّباعيات، وهو الحرف المتحرّك المشارك لأكثر الحروف. وأمّا النون فمخرجها من حافّة اللسان ومن أدناه إلى منتهى طرف اللسان، ومن الخياشيم مخرج النون الخفيفة. والراء مخرجها من مخرج النون، غير أنّه أدخل في ظهر اللسان قليلا، لانحرافه إلى اللاّم.)[28]. ومن أمثلة إدغام هذه الحروف في لهجة الحضنة إدغام اللاّم في الراء كقولهم: (كُرَّاسْ مْعَمَّرْ مْحَايَنْ)، والأصل: كلّ رأس معمّر محاين، أدغمت لام كلّ في راء رأس، فصار اللفظ (كُرَاسْ) .

ومنه أيضا قولهم: (بْخَرُّوحُو)، أصلها: (بْخَلْ رُوحُو)، أي بخل نفسه أدغمت لام (بخل) في راء (روحو).

هـ الإدغام في مجموعة حروف طرف اللسان والثنايا:

1- إدغام التاء في الدال: مثال ذلك قول أحدهم: (الدَّنْيَا مَاْ دُّومْ) والأصل: الدُّنْيَا مَاْ تَدُوم، أدغمت تاء المضارعة في فاء الفعل (تدوم)، فكانت النتيجة دال مشدّدة .

ومثله أيضا عبارة: (وَاشْ رَاكْ دِّيْرْ)، أي: ماذا تفعل. والشاهد في هذه العبارة هو كلمة (دِّيْرْ)، أصلها (تدير)، أدغمت التاء في الدال.

2- إدغام الدال في التاء: مثاله ما نجده في عبارة: (بْرَتّ واللاَّ مَا بْرَتَّشْ) بمعنى: هل شعرت بالبرد أم لا؟ لقد حدث الإدغام في كلمتي (برتّ) و(مابرتّش)، أصل الأولى: (بردت)، وأصل الثانية: (مابردتش)، وأدغمت الدال في التاء، في الكلمتين.

3- إدغام الطاء في التاء: هذا النوع من الإدغام موجود بكثرة في لهجة الحضنة، ونذكر منه على سبيل المثال عبارة (فَرَّتْ فِيْهْ)، أصلها: (فَرَّطْت فيه)

أي أهملته ولم تعتن به، أدغمت الطاء في التاء بعدها. ومنه أيضا كلمة (صْرَتُّو) أصلها صْرَطْتُه، أي ابتلعته. وكلمة (عَيَّتْلو). أصلها عيّطتُ له، أي: ناديته.

4- إدغام التاء في الطاء: في هذا النوع من الإدغام يقول سيبويه: (وتدغم التاء في الطاء لأنّهما من مخرج واحد وما يفرّق بينهما سوى الجهر والهمس)[29].

ونذكر من هذا النوع على سبيل المثال عبارة: (جَاْطَّالْبَة السْمَاحْ)، أصلها: جاءت طالبة السماح، حذفت همزة(جاءت) للتخفيف، ثمّ أدغمت التاء في طاء (طالبة).

ومنه: (شْرَاطَّابْلَة)، أصلها شْرَاتْ طَابْلَة، أي اشترت طاولة، أدغمت تاء (شرات) في طاء (طاولة). وكذلك: (شْرَبْطَّاسْ) أي شربتُ طاسا.

5- إدغام الضاد في التاء: مثل عبارة: (نْفَتّ القَبْرَة)، أي نفضتُ الغبار أدغمت الضاد في التاء، وقلبت الغين قافا، وهذا من خواص اللهجة. ومنه أيضا عبارة: (عْرَتُّ لَلْعَرْس)، أي دعوته للعرس.

6- إدغام التاء في الزاي: كما في كلمة (مْزَوَّجْ) أي متزوّج. وكلمة: (تَزَّيَّنْ)، أي تتزيّن. في الكلمتين حدث إدغام التاء في الزّاي بعدها .

7- إدغام التاء في السين: كما في كلمة: (يَسَّقْرَبْ)، نشير أوّلا إلى أنّ أصل القاف غين، وعليه فأصل الكلمة: (يستغرب)، أدغمت التاء في السين التي قبلها.

ومثل هذا أيضا ما نجده في كلمة: (يَسَّهْزَ)، أي: (يستهزئ)، حذفت الهمزة المتطرّفة[30] وأدغمت التاء في السين، وكانت النتيجة سينا مشدّدة .

8- إدغام التاء في الصاد: كما في كلمة: (يَصَّوَّرْ)، أصلها يتصوّر، أي يأخذ صورة، أدغمت التاء في الصاد بعد أن تحوّلت إلى صاد، وكانت النتيجة صادا مشدّدة .

وكذلك كلمة: (يَصَّاحْبُو)،أي يصيرون أصحابا. أصل الكلمة: (يَتْصَاحْبُو)، أدغمت التاء في الصاد بعد أن تحوّلت إلى صاد، وكانت النتيجة صادا مشدّدة .

9- إدغام التاء في الشين: كما في كلمة: (يشَّاوْرُوا)، أي يتشاورون قلبت التاء شينا، ثمّ أدغمت الشين المنقلبة عن تاء في الشين الأصلية.

10- إدغام السين في الصاد: من هذا النوع من الإدغام ما نجده في عبارة: (فْلَسْ وفَلَّصَّاحْبُو)، أي أفلس وفلّس صاحبه. قلبت سين فلّس صادا، ثمّ أُدغمت في صاد صاحبه.

<u>3- ظاهرة الإعلال:</u> الإعلال هو تغيير أحد حروف العلّة طلبا للتغيير وهو ثلاثة أنواع: القلب، والحذف، والنقل. وسأكتفي بالنوع الأول لأنّه الأكثر شيوعا في لهجة الحضنة.

- **قلب الألف ياء:** ومما جاء في كلامهم من هذا القلب قولهم في تصغير الأسماء: مْسَيْمِيْرْ، ومْفَيْتِيْحْ، وكْرَيْرِيْسْ في تصغير مِسْمَار، ومِفْتَاح، وكُرَّاس حيث قلبت الألف في التصغير ياء .

- **قلب الألف واوا:** يكثر هذا النوع من القلب في بعض الجموع، من ذلك قولهم: (الْقْوَايَلْ)، وهو جمع مفرده (قَايْلَة) وهي الشمس الحارّة. وكلمة (سْوَايَعْ) وهي جمع لساعة. و(حْوَايَجْ) جمع حاجة. و(سْوَاقِي) جمع ساقية. فقد قلبت الألف في كلّ هذه الجموع واوا.

- **قلب الياء ألفا:** ومما جاء أيضا في كلامهم من هذا القلب: (صَادَفْنِي لَمْبَاتْ عندهم) أي: صَادَفَنِي المَبِيْتُ عندهم، فكلمة (لَمْبَاتْ)، أصلها: (المَبِيْتُ) قلبت الياء ألفا، وحذفت الألف من (أل) التعريف اختصارا.

- **قلب الواو ياء:** من ذلك قولهم: (المِيْلُود) وأصلها المَوْلُود، قلبت الواو ياء. وكلمة (المِيْضُوْعْ) أصلها (المَوْضُوع). وكذلك كلمة (مِيْجُوْدْ) أصلها (مَوْجُود).

وقد يسمّى الفرد منهم (مِيهُوب) وأصلها (مَوْهُوب).

4- ظاهرة القلب المكاني: المقصود بالقلب المكاني: تبادل مكاني يحدث بين الأصوات في السلسلة الكلامية وهي لا تخرج عن دائرة التقديم والتأخير في الحدث الصوتي والقلب من سنن العرب في كلامها نحو: جَبَذَ وجَذَبَ (31). ومن مظاهر القلب المكاني في لغة أهل الحضنة ما يلي:

أ- في الأفعال: تعدّ الأفعال الموطن الأكثر شيوعا وانتشارا للقلب المكاني في كلام أهل الحضنة، ومن الأفعال التي حدث فيها هذا القلب على سبيل المثال: (يَتْلَفَّتْ) أصله (يَلْتَفِت)، و(يَتْلَوَّى) أصله (يَلْتَوِي)، و(يَتَّرْجَفْ) أصله (يَرْتَجِف)، و(يَعْجْلَكْ) أصله (يَجْعَلُكَ)، و(فُكْ) أصله (كُفْ) يقال: (فُكْ عن هذا الكلام) أي: كفّ عنه.

ب- في الأسماء: من مظاهر القلب المكاني في الأسماء نذكر على سبيل المثال: (عْزُوجْ) وأصلها(عجوز)، وكلمة (سَمْشْ) أصلها (شمس)، وجاء في قولهم : (بْلِيْسْ عليه النَّعْلَة) أي إِبْلِيس عليه اللعنة) .

ج- في الألفاظ المركّبة: من القلب المكاني في الألفاظ المركّبة ما جاء في قولهم على سبيل المثال: (كَاشِي خْبَرْ جديد) ؟ الشاهد في هذا القول هو لفظ (كاشي) فهو يتكوّن من كلمتين: كاف التشبيه، وكلمة شيء. ويستعمل هذا اللفظ في الاستفهام، والمعنى: هل من شيء كخبر جديد ؟ .

5- ظاهرة النحت اللغوي في لهجة الحضنة: لجأ أهل الحضنة إلى النحت في لغتهم للحصول على كلمات تلبّي حاجاتهم اللغويّة، وتعبّر عن أغراضهم، وقد نهجوا في نحتهم للكلمات منهج العرب، فنحتوا من الجملة كلمة تحمل مدلولها، كما نحتوا من الكلمتين كلمة أشربت معنى الكلمتين.

ومن الكلمات المنحوتة ذات الأصل العربي:

كلمة: (الوَشْحَلَة) وهي السؤال عن الحال، وهي منحوتة من عبارة: (وَاشْ حَالَكْ) ؟ أي(كيف حالك) ؟ وهي جملة، وكلمة (واش) هي نفسها مكوّنة من اتّحاد ثلاث كلمات:

الواو: هي واو الاستئناف التي تأتي في بداية الكلام. والألف هي الحرف الأوّل من أداة الاستفهام (أي)، والشين هي الحرف الأوّل من كلمة (شيء) وعلى هذا يكون معنى (واش): وأيّ شيء ؟

وفي الأخير أحمد الله تعالى على ما من به علي من إتمام هذا البحث وعرض أهم ما توصلت إليه:

النتائج:

1- تشير معظم الروايات الشفهية أو المسجلة إلى أن جذور وأصول بعض عروش الحضنة تمتد إلى العرب الحجازيين القادمين من الساقية الحمراء ووادي الذهب، ومن هنا فلهجة الحضنة لهجة عربية أصيلة .

2- نلمس في لهجة الحضنة أهم الظواهر الصرفية التي تمتاز بها اللغة العربية الفصحى وهي: الإبدال، والإدغام، والإعلال، والقلب، والنحت .

3- تتميّز لهجة الحضنة بنوع خاص من الإبدال، وهو إبدال الغين قافا مثل: (قْزَالَة صْقِيْرَة) أي (غَزَالَةٌ صَغِيرَةٌ)، وقد أخذ هذا النوع من الإبدال حصّة الأسد في لهجة الحضنة، إلى درجة أنّ أهلها صاروا يتميّزون به في كلامهم .

4- كما تختص لهجة الحضنة بإبدال القاف ذات النقطتين (ق) بتلك التي عليها ثلاث نقاط (ڨ) والتي تقابل الحرف اللاتيني (G). ويمتاز هذا الصوت بشدّته، وقد يكون لطابع البداوة الذي يغلب على حياة أهل الحضنة دور في وجود هذا النوع من الإبدال.

5- كما تختص لهجة الحضنة بإدغام التاء في الشين نحو: (يَشَّاوْرُو) أي: يتشاورون، ولعلّ دافع التخفيف هو الذي حملهم على اللجوء إلى الإدغام.

6- لهجة الحضنة عربية خالصة في تراكيبها النحويّة، فهي تستمدّ علاقاتها النحويّة من العربيّة الفصحى.

وبهذه النتائج تم هذا البحث الذي لا أدعي فيه تميزاً أو كمالاً، وأسأل اللّه عزّ وجلّ أن ينفع بهذا الجهد القليل، وأن يكون إسهاماً يسيراً في حقّ العربية علينا، والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى اللّه عليه وسلم، وعلى آله وصحبه أجمعين، والحمد للّه رب العالمين .

الهوامش :

1 – **Savornin, (J) : L'hydrologie du Hodna , Bulletin du service de la carte Géologique de l'Algérie, imp Adolphe Jourdan, Alger, 1908, p :35.**

2 –**Shaw, (D): Voyage de Mr Shaw MD dans plusieurs Provinces de la Barbarie d'Alger et de Tunis, T1, imp, A de la Hate jean Neaul me, p :128.**

3 – **Ferraud, (CH): Histoire des villes de la province de Constantine , Sétif , BBA, M'sila , Boussaâda , inRecueil des Notice de la société archéologique du province de Constantine , 1872 , p: 3 .**

4 – **Poulle , (A) : Ruine de Bechilga (zabi) , in RAF N° 5 , 1861 , P:200.**

5 – المغرب في ذكر بلاد إفريقيا والمغرب: أبو عبد الله البكري، تحقيق دوسلان، نشر مكتبة المثنى بغداد، ص: 59.

6 – افتتاح الدعوة: القاضي النعمان، تحقيق فرحات الدشراوي، الشركة التونسية للتوزيع تـونس ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر تونس، 1986، ص: 170.

7 – الكامل في التاريخ: ابن الأثير، مراجعة نخبة من العلماء، دار الكتاب العربي، بيروت 1387 هـ – 1967 م، 190/3.

8 – أخبار ملوك بني عبيد: ابن حماد، مطبعة جون كربونل، الجزائر، 1346 هـ، ص: 13 .

9 – **Brunschvig,(R) :La Barbarie Orientale sous les Hafsides, des Origines à la Fin du XV siècle Libraire d'Amérique et d'orient , Paris , 1940 , p :291 .**

10 – **Kaddache , (M): L'Algérie dans L'antiquité , S .N. E. DAlger , 1973 , p:38**

11 –**Shaw, (D) : Voyage de Mr Shaw MD dans plusieurs Provinces de la Barbarie d'Alger et de Tunis. p:38.**

12 – الكامل في التاريخ: ابن الأثير، ص: 190.

13 – **Pelissier , (E) : Explorarion scientifique de L'Algérie (1841 – 1842) , Paris , p : 420 , 421**

14 – **Despois , (J) : Le Hodna , Presse Universitaire de France , 1953 , p : 118 .**

15– **Despois , (J) : Le Hodna , Presse Universitaire de France , 1953 , p : 118 .**

16 – اللهجات العربية نشأة وتطوّرا: عبد الغفّار حامد هلال، دار الفكر العربي، عمّان، 1998 م ص: 87 .

17– الإبدال في اللغة العربية (دراسة صوتية): عبد الكريم بورنان، رسالة ماجستير، جامعة باتنة، 1998 م، ص: 6.

18 – لسان العرب: ابن منظور، دار صادر، بيروت، 1997 م، مادة (بدل).

19– الشامل في علوم اللغة العربية ومصطلحاتها: محمد سعيد إسبر، وبلال جنيدي، دار العودة بيروت، ط 2، 1985 م، ص:31 .

20 – من الآية 5 من سورة الجمعة.

21 – كلام العرب من قضايا اللغة العربية: حسن ظاظا، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت، 1976 م، ص:19 .

22 – الآية 127 من سورة البقرة .

23 – حاشية العلاّمة الصاوي على تفسير الجلالين: العلاّمة أحمد الصاوي، دار إحياء التراث العربي، (د ت)، 59/1.

24 – الأصوات اللغوية: إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلوا المصرية، (د ط)، 1995 م، ص: 255 .

25 – معجم المصطلحات النحوية والصرفية: محمد سمير نجيب اللبدي، مؤسسة الرسالة، بيروت (د.ط)، (د.ت)، ص:81 .

26 – الكتاب: سيبويه، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، ط3، 1983 م 451/4.

27 – الكتاب: سيبويه، 451/4.

28 – المرجع السابق، 433/4 .

29 – المرجع السابق، 461/4 .

30 – نشير إلى أنّ حذف الهمزة موجود بكثرة في لهجة الحضنة، لأنّها تميل إلى اللين والتسهيل لذلك نجد انتشار رواية حفص في القرآن الكريم بشكل كبير جدا.

31 – المزهر في علوم اللغة وأنواعها: عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، شرحه وضبطه وصححه: محمد أحمد جاد المولى وعلي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (د.ط)، (د.ت)، 476/1 .

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.

1- أخبار ملوك بني عبيد: ابن حماد، مطبعة جون كربونل، الجزائر، 1346 هـ .

2- الأصوات اللغوية: إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلوا المصرية، (د . ط)، 1995 م .

3- حاشية العلاّمة الصاوي على تفسير الجلالين: العلاّمة أحمد الصاوي، دار إحياء التراث العربي، (د .ط)، (د ت).

4- الشامل في علوم اللغة العربية ومصطلحاتها: محمد سعيد إسبر، وبلال جنيدي، دار العودة بيروت، ط2، 1985 م.

5- معجم المصطلحات النحوية والصرفية: محمد سمير نجيب اللبدي، مؤسسة الرسالة، بيروت (د.ط) ، (د.ت).

6- المغرب في ذكر بلاد إفريقيا والمغرب: أبو عبد الله البكري، تحقيق دوسلان، نشر مكتبة المثنى بغداد، (د .ط)، (د ت) .

7- الكامل في التاريخ: ابن الأثير، مراجعة نخبة من العلماء، دار الكتاب العربي، بيروت، 1387 هـ – 1967 م.

8- كتاب افتتاح الدعوة: القاضي النعمان، تحقيق فرحات الدشراوي، الشركة التونسية للتوزيع تونس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر تونس، 1986 .

9- كلام العرب من قضايا اللغة العربية: حسن ظاظا، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت، 1976 م.

10- الكتاب: سيبويه، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، ط3، 1983 م.

11- لسان العرب: ابن منظور، دار صادر، بيروت، 1997 م.

12- اللهجات العربية نشأة وتطوّرا: عبد الغفّار حامد هلال، دار الفكر العربي، عمّان، 1998 م.

13- المزهر في علوم اللغة وأنواعها: عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، شرحه وضبطه وصححه: محمد أحمد جاد المولى وعلي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (د.ط)، (د.ت) .

الرسائل الجامعية:

1- الإبدال في اللغة العربية: عبد الكريم بورنان ــ دراسة صوتية ــ رسالة ماجستير، جامعة باتنة، 1998 م.

المراجع الأجنبية:

1- Savornin, (J) : L'hydrologie du Hodna, Bulletin du service de la carte Géologique de l'Algérie, imp Adolphe Jourdan, Alger, 1908. P 35.

2- Shaw, (D): Voyage de Mr Shaw MD dans plusieurs Provinces de la Barbarie d'Alger et de Tunis T1 , imp , A de la Hate jean Neaul me. P 128

3- Ferraud, (CH) : Histoire des villes de la province de Constantine, Sétif, BBA, M'sila, Boussaâda, un Recueil des Notice de la société archéologique du province de Constantine, 1872. P 3.

4- Poulle, (A) : Ruine de Bechilga (zabi), in RAF N° 5 , 1861 . P 200.

5- Brunschvig, (R) : La Barbarie Orientale sous les Hafsides, des Origines à la Fin du XV siècle Libraire d'Amérique et d'orient, Paris ,1940 .

6-Kaddache, (M) :L'Algérie dans L'antiquité, S.N.E. D'Alger, 1973.

7- Shaw, (D) : Voyage de Mr Shaw MD dans plusieurs Provinces de la Barbarie d'Alger et de Tunis

8- Pelissier, (E) : Explorarion scientifique de L'Algerie (1841 – 1842), Paris.

9- Despois , (J) : Le Hodna , Presse Universitaire de France , 1953 .

الأهداف، الكفاءات، الإدماج: أية روابط؟

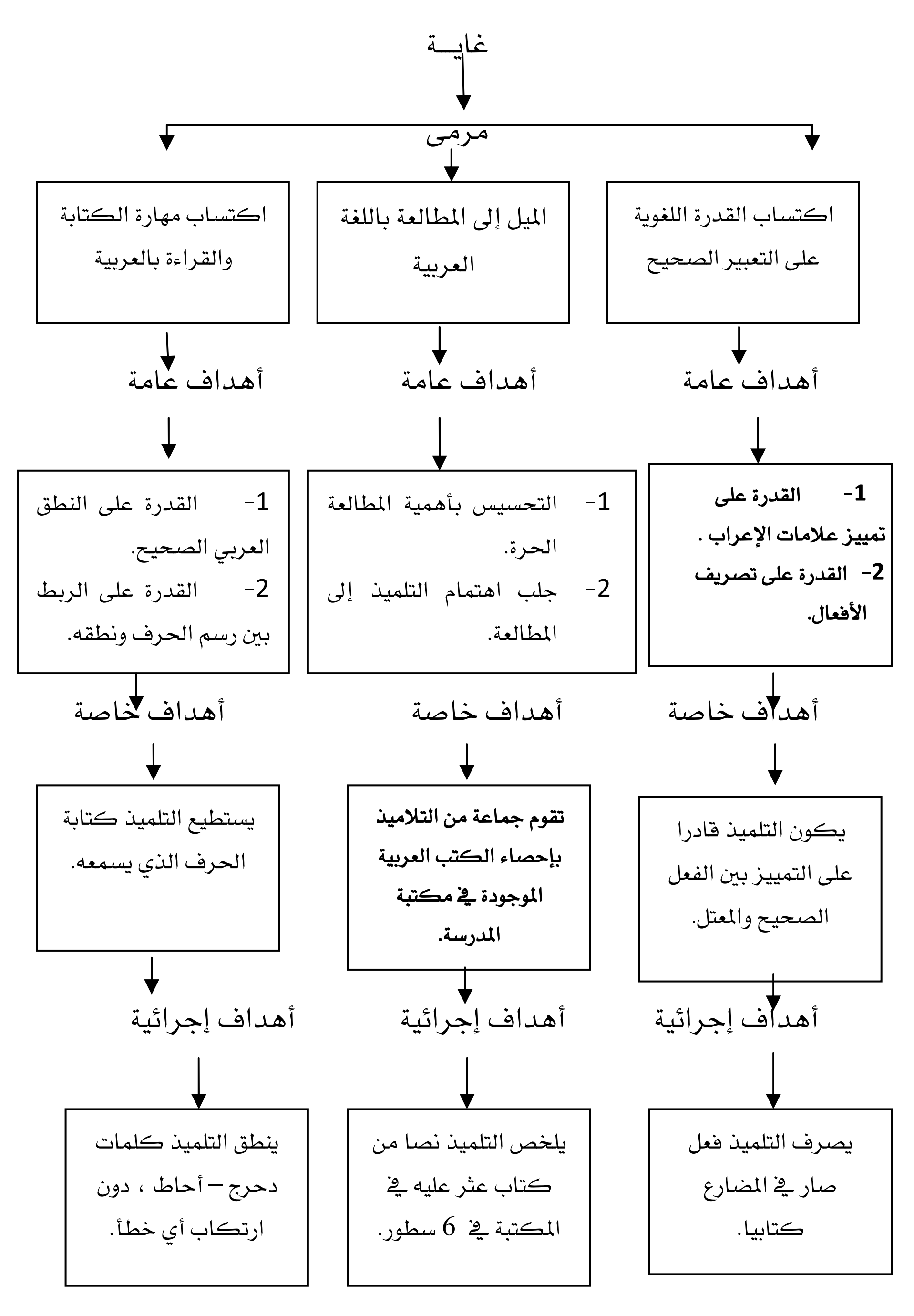
د. محمد بوعلاق
جامعة تيزي وزو

قبل الدخول في صلب هذا الموضوع، سأبدأ بالإجابة على سؤالين لهما أهميتهما الخاصة بالنسبة لتبني النظام التعليمي الجزائري لبيداغوجيا الأهداف وبعدها لمقاربة الكفاءات وإلى جانب هذه الأخيرة بيداغوجيا الإدماج.

أولا: أين نحن من بيداغوجيا الأهداف؟

من المعلوم أن النظام التربوي الجزائري تبنى بيداغوجيا الأهداف في الثمانينيات، وهي البيداغوجيا التي تدعو إلى تجزيء التعلمات إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية القابلة للتحقق من قِبل التلاميذ، بحيث تتيح الإجابة عن السؤال التالي: ما هي المعارف والمهارات التي يجب على التلميذ أن يتمكن منها في نهاية نشاط تعليمي/تعلمي معين؟

ويمكن أن نوضح عملية التجزئ التي دعي المدرس الجزائري إلى نهجها في الخطاطة التالية:


غايــة
مرمى
اكتساب القدرة اللغوية على التعبير الصحيح
الميل إلى المطالعة باللغة العربية
اكتساب مهارة الكتابة والقراءة بالعربية
أهداف عامة
أهداف عامة
أهداف عامة
1- القدرة على تمييز علامات الإعراب .
2- القدرة على تصريف الأفعال.
1- التحسيس بأهمية المطالعة الحرة.
2- جلب اهتمام التلميذ إلى المطالعة.
1- القدرة على النطق العربي الصحيح.
2- القدرة على الربط بين رسم الحرف ونطقه.
أهداف خاصة
أهداف خاصة
أهداف خاصة
يكون التلميذ قادرا على التمييز بين الفعل الصحيح والمعتل.
تقوم جماعة من التلاميذ بإحصاء الكتب العربية الموجودة في مكتبة المدرسة.
يستطيع التلميذ كتابة الحرف الذي يسمعه.
أهداف إجرائية
أهداف إجرائية
أهداف إجرائية
يصرف التلميذ فعل صار في المضارع كتابيا.
يلخص التلميذ نصا من كتاب عثر عليه في المكتبة في 6 سطور.
ينطق التلميذ كلمات دحرج – أحاط ، دون ارتكاب أي خطأ.

مما لا شك فيه أن الفضل يرجع لبيداغوجيا الأهداف في جعل المتعلم في قلب انشغالات البرامج المدرسية، فبعدما كانت هذه البرامج عبارة عن قائمة من المحتويات يلقنها المدرس للمتعلمين، أصبحت هذه الأخيرة تقوم أساسا على قائمة من الأهداف السلوكية تسعى العملية التعليمية /التعلمية إلى تحقيقها لدى المتعلمين.

وبالرغم من هذا الفضل، فإن هذه الأجرأة القائمة عل تفتيتٍ للغايات والمرامي.... جعلت العملية التعليمية، تغرق في النزعة السلوكية وتستبعد التفكير الذي يتيح للفرد/ المتعلم اكتساب سلوكيات تساعده على التمَيز بتفكير مبدع وخلاق، وهو ما كشف للعديد من الباحثين الذين بقوا لمدة طويلة من أنصار التدريس الهادف ومن مؤيديه، عدة ثغرات؛ فها هو ذا محمد الدريج يقول في كتابه التعليم بالكفاءات: "لقد كنا من أوائل من اهتم بهذا الموضوع في أواخر الثمانينيات وأوائل التسعينيات ... وحدث تحول وجد له تبريرا قويا تمثل في فشل اعتماد الأهداف الإجرائية في المنظومة التعليمية ببلادنا وفي معظم بلدان العالم"(1).

بالطبع، إننا نعتقد أن مثل هذا التحول، إنما جاء نتيجة للعديد من الملاحظات التي تراكمت عبر سنين طويلة من ممارسة التدريس بالأهداف في النظام التعليمي الجزائري وفي غيرها من الأنظمة التعليمية، وهي الملاحظات التي أخذت صور انتقادات يمكن أن نقدم البعض منها في ما يلي:

1- الأهداف الإجرائية تجعل التعلم مبرمجا وتُخضع المتعلمين لآليات التنميط وسلبهم حرية الإبداع والابتكار.

2- التعليم بالأهداف الإجرائية يحرم المتعلمين من التثقيف الذاتي والنقد والتطوير الشخصي البناء.

3- تغفل بيداغوجيا الأهداف المجال الوجداني.

4- يسود في هذه البيداغوجيا الحشو الذي لا يزيد العملية التعليمية إلا تعقيدا وتفكيكا، كان من نتائجه ضعف مضامين الدروس مما انعكس سلبا على المتعلم.

5- تنطلق من هدف معين، ثم تفتته إلى أهداف جزئية لا تستجيب لكل الوضعيات التعليمية.

6- تصلح لتمييز ومعالجة جزئيات مخطط تربوي أو تكويني.

7- تهتم بالسلوك؛ أي بالأفعال والحركات التي يمكن ملاحظتها وبالتالي يمكن تقويمها.

بعد ما يقارب عشرية كاملة أو أكثر، ورغبة من المسئولين عن النظام التعليمي الجزائري في تجاوز ثغرات التدريس الهادف التي كشفتها الانتقادات التي تعرضت لها بيداغوجيا الأهداف، انتقل هذا النظام إلى ما يسمى اليوم بمقاربة الكفاءات؛ ومما لا شك فيه أن هذا الانتقال أحدث خللا في نفوس العديد من المدرسين الجزائريين، حيث أنهم اعتقدوا في البداية أنه سيتم التخلي عن العمل بالأهداف الإجرائية، ومن ثم، لابد لهم من الانتقال إلى مقاربة جديدة كل الجدة، هي مقاربة التدريس بالكفاءات، لكن النشاطات التعليمية والتكوينية التي حظيت بها هذه المقاربة، أوضحت للمشرفين الميدانيين على عمليات التعليم والتكوين أنه لم يكن من الممكن الجزم أن بيداغوجيا الأهداف أصبحت متجاوزة بشكل مطلق، لأن المقاربة بالكفاءات لا تلغي العمل بالأهداف؛ بل إنها تستند إلى إيجابياتها لتغنيها. فالكثير من الباحثين في بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات يتفقون على أن التدريس بالكفاءات يمثل الجيل الثاني من التدريس بالأهداف، وهو امتداد له، بل إن مقاربة التدريس بالكفاءات تمثل حركة تقويمية لبيداغوجيا الأهداف، وهو ما يؤكده محمد الدريج حين يقول: "لا يشكل مدخل الكفاءات في التعليم منظورا

مستقلا عن منظور التدريس الهادف بل هو نموذج من نماذجه، ضمن ما يعرف بصفة عامة ببيداغوجيا الأهداف."(2).

وفي السياق ذاته، نجد عبد الكريم غريب يستشهد بدي كيتلي قائلا: "يتعين في المقام الأول تحديد مجموعة من الوضعيات التي ينبغي أن تمارس الكفاءة في ظلها، ثم تحديد القدرات والمحتويات التي ينبغي تحديدها وتوليفها في شكل أهداف نوعية"(3).

يتضح إذن أن هذين الباحثين، يتفقان على أن التدريس بالكفاءات لا يشكل قطيعة مع التدريس بالأهداف، بل إن الأول يعد امتدادا للثاني، وهو ما نجده عندما نلاحظ محمد غريب يضع العلاقة بين مقاربة التعليم بالكفاءات وبيداغوجيا الأهداف في المعادلة التالية:

الكفاءة = [الأهداف النوعية] × الوضعيات

مما سبق، نستطيع القول إن انتقال النظام التعليمي الجزائري من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات، لا يعنى أبدا الانتقال إلى تصور يشكل قطيعة مطلقة بين هاتين البيداغوجيتين، بل إن التعليم بالكفاءات لا يشكل في حقيقة الأمر سوى امتداد للتدريس الهادف، امتداد يستمد جذوره من خلفية النظرية البنائية، التي وضع أسسها الباحث السويسري جون بياجي، والتي جاءت لتحل محل النظرية السلوكية التي شكلت خلفية نظرية للتدريس الهادف.

ثانيا: أين نحن اليوم من بيداغوجيا الكفاءات؟

بالرغم من التحول الذي حدث، والمتمثل في الانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات، فإننا نستطيع القول إن التدريس بالكفاءات لم يحد بعيدا عن التدريس بالأهداف، فما يميز بينهما هو أن الأهداف التعليمية في بيداغوجيا الكفاءات لم تعد – كما هو الشأن في بيداغوجيا الأهداف- سلوكيات ينبغي أن تظهر لدى المتعلم بعد حصة أو

مجموعة صغيرة من الحصص التعليمية؛ بل صارت الأهداف عبارة عن قدرات ومهارات وموارد عملية، لا يطلب من المتعلم اكتسابها فحسب، بل يطلب منه أيضا التمكن من حشدها وتعبئتها من أجل حل مشكلة يفرضها عليه تواجده في وضعية مدرسية أو غير مدرسية. "والواقع أن تحديد الأهداف وأجرأتها والعمل على تحقيقها لدى التلاميذ، يرمي أساسا إلى تحقيق الكفاءة في مرقى من مراقي العملية التعليمية"[4]، فعندما يقوم مدرس التاريخ مثلا بحصر الكم المعرفي في درس من الدروس ويصنفه إلى أهداف تخص معرفة التلاميذ لمصطلحات تاريخية، فهو يضع اللبنات الأولى لحصول مستوى من مستويات الكفاءة الثقافية، وعندما يطلب من تلاميذه في درس من الدروس، البحث عن الأسباب والعلل التي تتحكم في سيرورة الوقائع التاريخية، فهو يضع تلاميذه أيضا على درب اكتساب الكفاءة المنهجية في مادة تخصصه. وإن دل هذا على شيء، فإنما يدل على أن الكفاءة مهما كان نوعها، ثقافية كانت أو منهجية أو تواصلية أو غيرها، لا تتحقق في درس واحد أو في سنة واحدة أو في مستوى معين أو في تخصص معين.

حقا، لقد بدأت بيداغوجيا الكفاءات تشغل بال العديد من المهتمين بالتربية والتعليم في الجزائر، على غرار ما حدث في الثمانينيات وبداية التسعينيات من القرن الماضي بالنسبة لبيداغوجيا الأهداف، فراح بعض المفكرين التربويين الجزائريين وبعض المكونين يبحثون في الكتب وفي مواقع الأنترنيت عن معنى مفهوم الكفاءة في مجال التربية، فكثرت جراء ذلك تعاريف لهذا المفهوم، ما جعل الحابل يختلط بالنابل، ونحن في هذا السياق، سوف لن نخوض في عرض مختلف التعريفات التي قدمها باحثون أمثال، بيير جيلي وغيره لمفهوم الكفاءة، بل سنركز بالتحليل على التعريف الذي يقدمه أحد الخبراء المنظرين لبيداغوجيا الكفاءات وهو الباحث فيليب بيرينو (Ph. Perrenoud).

وحسب فيليب بيرينو، فإن الكفاءة هي "قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات"(5).

إن الكفاءة تبعا لهذا التعريف، هي قدرة يكتسبها التلميذ تمكنه من تحريك مجموع موارده المعرفية وإمكاناته ومهاراته وسلوكاته ووجداناته لمواجهة وضعية معينة؛ أي أنها قدرة الفرد على حشد معارفه المدرسية لإنجاز مهمة محددة، حيث يتحول هذا الإنجاز إلى مكتسبات متعددة ومتصلة ومؤتلفة في بنية عقلية أو حسية حركية أو وجدانية، قابلة للتكيف والملائمة والاندماج مع نوع من الوضعيات الجديدة.

إلى جانب المكانة المهمة التي يحتلها مفهوم القدرة في تعريف ف. بيرينو يمكن أن نلاحظ أن تعريفه يتضمن أيضا مفهوما آخر يعد أساسيا بالنسبة لمقاربة التدريس بالكفاءات إنه مفهوم "المواجهة"، وهو مفهوم يفترض توفر الفرد على عُدة، أي على إمكانات وموارد وأدوات معرفية ووجدانية وحسية حركية يقوم بإدماجها في الوضعية التي تواجهه وتتطلب منه حل مشكلة، أو القيام بمهمة ما. ومن المعلوم أن مواجهة أية مشكلة تعليمية/تعلمية، يتطلب خلق مواقف أو وضعيات تقوم أساسا على ما أريد تسميته بوضعيات المهمات. إن هذا الأمر يدعونا بإلحاح إلى تحديد مفهوم وضعية التعلم، فماذا يعنيه هذا المفهوم في مجال التربية والتعليم؟

مفهوم وضعية التعلم: يعرف عبد اللطيف الفاربي وضعية التعلم بكونها وضعية "تتم في سياق معين، هو قاعة الدرس غالبا، وتتفاعل فيها عناصر العملية التربوية. التي تتكون من:

- المادة التعليمية التي يكتسبها التلميذ.
- المدرس باعتباره عنصرا فاعلا في التعلم.
- المتعلم الذي يتفاعل مع المادة والمدرس معا.

- الموارد والمصادر والوسائل التي تستخدم في هذا التفاعل.
- السياق الذي يقع فيه هذا التفاعل: زمان – مكان."[6]

يتضح من هذه العناصر أن وضعية التعلم تتحدد أساسا حسب عبد اللطيف الفاربي بتفاعل أطراف ثلاثة: المدرس، التلميذ والمادة، وتتأثر بالسياق الذي تتم فيه العملية التعليمية/التعلمية، وفي نفس الوقت تكون لها علاقة تأثير وتأثر بالمحيط التربوي والاجتماعي والثقافي العام: المدرسة، المجتمع....

أما محمد نور فَرْدي فيعرف وضعية التعلم بكونها "إشكالية مأخوذة من الحياة الواقعية اليومية التي قد يتعرض لها المتعلم، وهى تُقَدم للمتعلم لتحفيزه على معالجتها ...ومن مواصفاتها أنها تراعى مشاغل التلاميذ واهتماماتهم وتراعى مكتسباتهم المعرفية القبلية، وتتطلب حل مشكلات حقيقية أو مصطنعة أو ذهنية، حدثت فعلا أو يمكن أن تحدث داخل المدرسة أو في المجتمع، وتمكن التلاميذ من القيام بمهام وأنشطة وفق سيرورة واضحة الأهداف، تساعده على إنتاج عمل محدد، كحل مشكلة أو ابتكار شيء ما".[7]

ومهما يكن الاختلاف بين التعريفات التي يقدمها الباحثون لمفهوم وضعية التعلم، فإننا نتفق مع عبد الله ضيف حين يقصد بها ذلك "الموقف الذي يوجد فيه المتعلم في علاقة مع المادة ومع المدرس. وتشمل وضعية التعلم مجموعة من الخطوات والعمليات الأفعال"[8]. إضافة إلى ذلك، تعتبر **هذه** الوضعية "فعلا للتعليم والتعلم يشمل أنماط التفاعل بين المدرس والمتعلمين والمادة بهدف تحقيق أهداف معينة"[9]، وقد تشمل الوضعية بصفة عامة:

- ❖ الأفراد المتواصلين.
- ❖ أهداف التواصل.
- ❖ نوع العلاقات بين المتواصلين.

- ❖ الإطار الزماني والمكاني للتواصل.
- ❖ السياق و الموضوع.
- ❖ ......

الإدماج: لمواجهة وضعية ما سواء أكانت تعليمية أو غيرها، يقوم الفرد بإعداد عدته لمعالجتها خاصة إذا كانت هذه الوضعية تتضمن مشكلة لا بد من حلها أو تتضمن عائقا لابد من تجاوزه، من هذا المنطلق، نحن مدعوون إلى تحليل مفهوم جديد له علاقة قوية بمقاربة الكفاءات، إنه مفهوم الإدماج، فما المقصود به في التربية والتعليم؟"

حسب عبد الكريم غريب، "يعني الإدماج الطريقة التي تمكن من تجنيد عدة موارد بهدف حل وضعية مركبة في الحياة اليومية، ويتعلق الأمر بطريقة تمكن من تحديد ما إذا كان التلميذ يمتلك كفاية معينة، ويعني الإدماج من جهة أخرى، إرساء روابط ما بين التعلمات، حتى يتسنى حل وضعيات مركبة من خلال تجنيد معارف وإتقانات مكتسبة، ولكي يكون بالإمكان تعليم الإدماج للمتعلمين، تقدم لهم وضعيات مركبة تسمى بوضعيات الإدماج، وتتم دعوتهم إلى حلها، ومن هنا، فإن الإدماج يتمثل في حل وضعيات مركبة جديدة من قبل المتعلمين، بمعنى أن المتعلم هو الذي يباشر العمل."(10)

يتضمن هذا التعريف مفهومين مفتاحيين للعملية الإدماجية، هما:

تجنيد عدة موارد: يدل هذا المفهوم على أن التلميذ يقوم بتجميع وتعبئة وحشد معارفه ومكتسباته وإمكاناته المعرفية والوجدانية والحس/حركية لحل وضعية مركبة أو وضعية مشكلة، وعند تفعيله لهذه المتغيرات، نستطيع أن نعتبر هذه القدرة دليلا أو مؤشرا من مؤشرات اكتساب كفاءة محددة، أو بالأحرى بداية اكتسابها، لكنها لا تعبر عن اكتساب الكفاءة بحد ذاتها.

إرساء روابط ما بين التعلمات: إن حشد وتعبئة المعارف ومختلف الإمكانات، لا يمكن أن تُفعَل إلا إذا تم الربط بين معارف قبلية ومعارف آنية تم تحصيلها في دروس تستهدف امتلاك الكفاءة المنشودة. وما يجب التركيز عليه هنا هو أن المتعلم هو من يباشر بنفسه عملية إرساء الروابط بين مختلف التعلمات (مهارات، معارف،).

وكنتيجة لما سبق ذكره بخصوص تجنيد الموارد وإرساء روابط بين التعلمات، يمكن القول إن الهدف الأساس من الموقف التعليمي الذي يقوم فيه المتعلم بالعملية الإدماجية، إنما هو موقف تقويمي/تعليمي يُمَكن من معرفة مدى تحقق الكفاءة المنشودة في العملية التعليمية/التعلمية برمتها.

إذا ما رجعنا إلى الباحث البلجيكي كسافيي روجرسXavier Rogiers فإننا نجد أن مفهوم الإدماج يشير عنده إلى قدرة المتعلم على استثمار مجموعة من المكتسبات المدرسية- التي حققها بعد نهاية فترة تعليمية قد تدوم بضعة أسابيع أو بضعة شهور- في وضعيات مركبة.

تأتي عملية الإدماج عند هذا الباحث بعد نهاية أنشطة تعليمية ينبغي أن تكون قد شكلت كلا ذا دلالة بالنسبة للتلميذ، أي أنها عملية تجسد ما تم تعلمه وترسيخه ككفاءة أو ما تم تحقيقه كهدف نهائي للإدماج O.T.I (Objectif terminal d'intégration).

إضافة إلى ذلك، نلاحظ أن مفهوم الإدماج يرتكز عند كسافيي روجرس على قدرة التلميذ على استثمار عدد من المعارف والمهارات لحل مشكلة، وهو يتم في وضعية تتاح فيها للتلميذ فرصة ممارسة كفاءة من الكفاءات؛ بمعنى أن الوضعية الإدماجية عند كسافيي روجرس ينبغي أن تدعو التلميذ إلى توظيف عدد من المعارف والمهارات والمواقف التي اكتسبها منفصلة

في مواقف تعليمية/تعلمية مختلفة، وذلك من أجل إعطاء دلالة ومعنى لما اكتسبه من معارف ومهارات.

ولتدريب التلاميذ على الإدماج، نقدم لهم مشكلة ضمن وضعية مركبة تسمى وضعية الإدماج، ونطلب منهم إيجاد حل لها. بمعنى آخر، تعد الوضعية الإدماجية موقفا يمكن من معرفة ما إذا صار التلميذ قادرا على إيجاد حلول لوضعية مركبة جديدة، من خلال استعمال معارفه بطريقة صحيحة وعملية لإنجاز مهمة من المهمات، أي أن الوضعية الإدماجية ينبغي أن تتضمن نشاطا يقوم فيه التلميذ بتعبئة مجموعة من الموارد: (معارف- مهارات...) أو تحريكها أو توظيفها لاستثمارها في حل وضعية – مشكلة دالة؛ أي ذات معنى بالنسبة له ولحياته، "وتستعمل الوضعية الإدماجية إما لتعلم الإدماج أو لتقويم القدرة على الإدماج"[11].

من هنا، فإن من طبيعة الوضعية الإدماجية أن توجه نشاط التلميذ نحو معرفة مدى تحقق الكفاءة المنشودة؛ باعتبارها الهدف النهائي للإدماج (O.T.I). إن نشاط الإدماج وإن كان يرتكز على حل وضعية – مشكلة أو وضعية دالة (الوضعية الدالة وضعية لا يجب أن تكون قد سبق حلها من قبَل التلميذ، بل يجب أن تكون جديدة كل الجدة ومستمدة أو قريبة من محيطه) فإنه في ذات الوقت نشاط يتوخى، بالأساس، تنمية كفاءة وتقويم مدى اكتسابها، لأن هذه الأخيرة تتكون وتتطور عبر مجموعة من الأنشطة الإدماجية.

إن دل ما سبق على شيء، فإنما يدل على العلاقة الموجودة بين بيداغوجيا الكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، فهذه الأخيرة تعد وجها من الوجوه التطبيقية للمقاربة بالكفاءات.

متى نلجأ إلى لحظات الإدماج؟

يمكن أن نلجأ إلى أنشطة الإدماج في أية لحظة من التعلم، لاسيما في نهاية بعض التعلمات التي تشكل كلا دالا، أي أننا نلجأ إلى الإدماج عندما نريد ترسيخ كفاءة أو تقويم مدى تحقق الهدف النهائي للإدماج، وتتغير أنشطة الإدماج حسب السياقات؛ فأثناء التعلمات الاعتيادية، قد تكون أنشطة قصيرة (لا تتجاوز دقائق معدودة لوضع مكتسبات جديدة ضمن سياق ما، أو في نهاية التعلم، وقد تمتد المدة: من ساعة إلى عدة أيام.

لماذا نلجأ إلى الإدماج؟

يدعونا هذا السؤال إلى الحديث عن أهداف الإدماج، وهي الأهداف المتمثلة في:

- **إعطاء دلالة للتعلمات**، ويتحقق هذا الهدف من خلال وضع التعلمات في سياق ذي دلالة بالنسبة للتلميذ، ومرتبط بوضعيات معيشة أو محسوسة يمكنها أن تعترضه في حياته المدرسية أو غير المدرسية.
- **تمييز ما هو أهم عما هو أقل أهمية** بالتركيز على التعلمات الأساسية، باعتبارها قابلة للاستعمال في الحياة اليومية أو ضرورية لبناء تعلمات لاحقة.
- **تعلم كيفية استعمال المعارف في وضعية**، وذلك بربط علاقات بين المعرفة وقيم معينة أو بين التعلم والغايات التربوية، (أي تكوين المواطن المنتج والمسؤول، أو تكوين العامل الكفء، أو الشخصية المستقلة...إلخ.)
- **ربط علاقات بين المفاهيم** المختلفة لتمكين التلميذ من رفع التحديات التي تواجهه في عمله المدرسي أو في حياته الاجتماعية.

انطلاقا من هذه الأهداف، يمكن القول أن الإدماج عملية يتم من خلالها ربط علاقات بين عناصر تكون متفرقة في البداية، وتوظيفها بطريقة تهدف إلى تحقيق غاية معينة. (حل مشكلة).

كيف ننجز أنشطة الإدماج؟

بعد سلسلة من التعلمات (الحصص)، يتم تخصيص فترة (أسبوع مثلا) لتدريب التلاميذ على الإدماج، ويمكن تخطيط الإدماج عند نهاية التعلمات المتعلقة بالكفاءة، كما يمكن التطرق للإدماج بالتدريج خلال تقدم الأنشطة التعليمية. وخلال عملية الإدماج، تقدم للتلاميذ وضعية – مشكلة تكون مرتبطة بالكفاءة المنشودة، ويتم حل هذه الوضعية من قبل كل تلميذ، مع إمكان اعتماد العمل الجماعي عند بداية الأنشطة الإدماجية، وإذا وجد بعض التلاميذ صعوبة في حل الوضعية – المشكلة، يعمل المدرس على رصد الصعوبة (أو الصعوبات) الأساسية التي حالت دون ذلك، فيقترح أنشطة تكميلية لسد الثغرات وللرفع من مستوى أدائهم، ولتحقيق ذلك، لابد من إيلاء جودة للتعلمات عناية خاصة، والتأكد من التمكن التدريجي لكل التلاميذ منها، ولو اقتضى الأمر تقليصها إلى أقصى حد.

إن تنمية الكفاءة لا ترتبط بكمية المعارف والمعلومات المحصلة، بقدر ما ترتبط بجودة هذه المعارف والمعلومات، وخاصة بالقدرة على حشدها وتعبئتها واستثمارها. إن الكفاءة في واقع الأمر تتطلب قليلا من المعارف، لكن كثيرا من المهارات.

وفي ما يلي نقدم بطاقة لتدبير الإدماج، وتتضمن هذه البطاقة اقتراحا عمليا لتدبير عملية للإدماج:

المراحل	نشاط المدرس	نشاط التلاميذ (الإدماج)	المدة الزمنية
تقديم الوضعية	- يدعو التلاميذ للملاحظة. - يطرح أسئلة. - يشجع التلاميذ على التعبير. - يتأكد من فهم التلاميذ للوضعية. (السياق، المهمة، التعليمات، طبيعة المعطيات...)	- يلاحظون ويحللون الوضعية. - يجيبون عن الأسئلة. - يتكلمون بحرية. - يستمعون ويتمعنون في الشروحات.	
إنجاز المهمة	- يترك التلاميذ ينجزون المهمة. - يراقب إنتاجهم. - يساعد المتعثرين. - يكمل بعض الإنتاجات. - يدون الصعوبات لإعداد الدعم.	- ينتجون على انفراد أو في مجموعات. - يقدمون إنتاجاتهم. - يشاركون في التصحيح. - ينصتون للتصحيحات والإضافات التكميلية.	
العلاج (التقويم)	يخطط الأنشطة الداعمة ويوجه التلاميذ لإنجازها.	ينجزون الأنشطة الداعمة.	

خلاصة: يتضح مما سبق قوله أن منظور مقاربة الأهداف ومقاربة الكفاءات والإدماج، هو كل مترابط، لا يمكن الاستغناء عن أن أي عنصر من عناصره في العملية التعليمية، ومن هنا فإننا نعتقد أن مقاربة الكفاءات إنما جاءت لتمنح نموذج التدريس بالأهداف نفسا جديدا يجعله قادرا على مواجهة مختلف الانتقادات وتجاوزها، وفي الوقت ذاته نعتقد فيه أن العملية الإدماجية جاءت للرفع من مردودية التدريس بالكفاءات ومن جودته في المدرسة الجزائرية

باعتبار الإدماج يمثل – كما سبق قوله- وجها من الوجوه التطبيقية للمقاربة بالكفاءات.

إن ما نريد التشديد عليه في هذا الصدد، هو أن مهام مؤسسات تكوين المدرسين ومهام هيئات التفتيش، تحتاج اليوم أكثر من أي وقت مضى، إلى رؤية موحدة ودقيقة وثاقبة، ينبغي أن تنطلق هذه الرؤية من تصور شامل للبيداغوجيات وللمقاربات التي تبناها نظامنا التربوي منذ الثمانينيات إلى يومنا هذا، حتى تصبح المدرسة الجزائرية تتميز بمردودية وجودة عاليتين، ذلك أن ما يظهر من مستجدات في عالم التربية والتعليم والتكوين يتطلب النظر إليه ككل متكامل ومترابط، رغم الفوارق الزمنية التي تفصل بين ظهور هذه المقاربة أو تلك فلا قطيعة في تاريخ العلوم والمقاربات، إنه يتبع تطور طبيعة كل ما جد واستجد، ومقاربة الكفاءات هي امتداد طبيعي لبيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الإدماج تعد امتدادا طبيعيا للعمل بالأهداف وبالكفاءات، لكنها (أي بيداغوجيا الإدماج) تتميز بكونها تشكل موقفا تقويميا/تعليميا، يُمَكن أساسا من معرفة مدى تحقق الكفاءة المنشودة في العملية التعلمية/التعليمية برمتها، على اعتبار أن هذه العملية الإدماجية تعد وجها من الوجوه التطبيقية لمقاربة الكفاءات.

الهوامش:

1 – محمد الدريج، "الكفاءات في التعليم" (2000) سلسلة المعرفة للجميع، منشورات رمسيس الرباط، ط1، ص 28.

2 – محمد الدريج، نفس المرجع، 2000، ص 28.

3 – عبد الكريم غريب: "بيداغوجيا الأهداف/ المفاهيم والمقاربات الديداكتيكية للمارسات الإدماجية" منشورات عالم التربية ط 1، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 20101، ص 222.

4 – العربي أكنينح" ديداكتيكا الاجتماعيات، من الأهداف إلى الكفايات" (2002) مطبعة أنفو–برانت فاس، المغرب ص19.

5 – عن عبد الرحمان التومي "الكفايات: مقاربة نسقية، مطبوعات الهلال (2010)، وجدة، 2003 ص 24.

6 – عبد اللطيف الفاربي "تحضير الدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم" (1996) مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ط2، ص84.

7 – Enregistré dans : 053-comment résoudre les problèmes — mohamed nour fradi @ 17:57
http://nourfradi.unblog.fr/2009/04/13/53-1 /
13 أفريل 2009 كيفية إعداد وضعيات التعلم وطرق إنجازها –53

8 – عبد الله ضيف "طالب الكفاءة المهنية في التعليم والتربية (2009)، مطبوعات الهلال، وجدة ط5، ص8.

9 – عبد اللطيف الفاربي وآخرون "معجم علوم التربية" سلسلة علوم التربية، (2010) المطبعة الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، عدد 9–10 ص298 .

10 – عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص 167.

11 – عبد الله ضيف "بيداغوجيا الإدماج، مقاربة تدبيرية" (2010) مطبوعات الهلال، وجدة ط5، ص17.

قراءات أدبية

- قراءات ونظرات في ثلاثة نصوص من أدبنا العربيّ الجزائريّ –

أ.محمد حرّاث
جامعة تيزي وزو

المقدّمة: هي قراءة أدبية، ونظرة تحليلية لثلاثة نصوص أدبية شعرية، لشعراء جزائريين، وهم على التّوالي: النصّ الأول لشاعرنا وقائدنا الأمير عبد القادر الجزائري والنّصّ الثاني لشاعرنا الثائر مفدي زكريا، والنصّ الثالث لشاعرنا المناضل صالح خبشاش وكلٌّ من النّصوص الثلاثة تتباين من حيث الحجم، وتتمايز كذلك من حيث دراستي لكل واحد منها، كما سيأتي بيان ذلك.

1/- النصّ الأول: الأمير عبد القادر الجزائري (قراءة سيميائية تحليلية).

وهو مقطوعة من قصيدته المشهورة **(بنا افتخر الزّمان)**:

لنا في كلّ مكرمةٍ مجالٌ	**ومن فوق السّماكِ لنا رجال**
ركبنا للمكارم كلّ هولٍ	**وخضنا أبحرا ولها زجالُ**
إذا عنها توانى الغير عجزًا	**فنحن الرّاحلون لها العِجالُ**
سوانا ليس بالمقصود لمّا	**ينادي المستغيثُ: ألا تعالوا**
ولفظُ النّاس ليس له مسمّى	**سوانا، والمنى منّا يُنالُ**
لنا الفخر العميم بكلّ عصرٍ	**ومصرٍ، هل بهذا ما يُقالُ؟**
رفعنا ثوبنا عن كلّ لؤمٍ	**فأقوالي تصدّقُها الفِعالُ**
ولو ندري بماء المُزن يزري	**لكان لنا على الظّمأِ احتمالُ**

القراءة: لئن يقف الرجل في ساحة الوغى، وميدان الطعان، ويحمل في الوقت نفسه محبرته، ويشهد اللقاء العزيز بين قرطاس ويراع، تدبّجه حركات البنان، لتولد كلمات، وتخاط بالكلمات أشطر وأبيات، فذاك الأمر الذي لا يطيقه إلا أميرٌ، هو الأمير، ولا يَسْطِيعُ إتيانه إلا عبدٌ قادرٌ هو عبد القادر كلماتٌ مصطفّةٌ كأنها رجالاتٌ صناديد، كلّ كلمة تعبق بالرجولة وتفوح بالعزّة، وتتضوّع بالكرامة، وتأتلق بنور الإيمان، وتتّقد بضياء الإخلاص لله ثمّ لهذا الوطن، الذي أحبّه بجباله وأنهاره، وتلاله وأغواره، وهوائه وبحاره، وذرّاته وأسراره. **لنا في كلّ مكرمةٍ مجال**؛ شطرٌ أنْ يأتي به غيره محال، اللفظة **لنا** تحمل من الفخر والاعتزاز بالنفس أطنانا وأوزانا، لا يقولها إلا المنتصر، وكأنّنا به يؤكّدُ لنا ذلك فيعيدُها: **ومن فوق السّماكِ لنا رجال**؛ مستخدما في هذا البيت كلمات قويّة، وإيجابية، تراه مستخدما لفظة **كلّ** دون **بعض**، و**مكرمةٍ** دون غيرها، وقد أتى بها نكرةً وكأنّه يقصد كلّ مكرمة، مهما عظمت أو صغرت، واحدة فواحدة، ومستخدما لفظة **فوق** الدّالة على العلوّ، ولفظة **رجال** في حالة جمع كثرة، وهل يزهو الرّجل إلا بالرّجال، ونَعْمَتْ رجولة. وقد كان للتقديم والتأخير في هذا البيت معنى جليلٌ، فالعرب لا تقدم إلا الأهمّ، ولا تأخر إلا ما تريد أن تجعله منتظَرا؛ ليحصل بذيّاك التأخير تشويقٌ وارتقاب.

ركبنا للمكارم كلّ هولٍ وخضنا أبحرا ولها زجالُ

ينتقل بنا الأمير إلى بيتٍ آخر، ويجمع ما أفرده من مكارم، ويمتطي لها ما قابلها من هول، ليسلك مع تنكير **هول** ما سلكه مع **مكرمة**، وكأنّ كلّ هول وحده يفرد له ذلك التّحدّي شجاعةٌ وإباءٌ جعلاهُ يخوض **أبحرًا** وليس بحارا فقط، فلم يكتفِ بجمع قد يقتضي مئة بحر ليرتفع بالجمع إلى جمع كثرة يقتضي ألف بحر أو يزيد، ولتكون لفظة **خُضنا** صورةً ترسم ذاك العبور الوعر الخطير، والمجازفة الضخمة التي تصورُها خشونة الخاء، وضخامة الضاد

واستطالتها، وتُلبِسُها نون الجمع المُفْتَخِرَةُ لباسَ الشجاعة والإقدام، ولم يكتف بالبحر وحده دون وصف، فقد أزجل البحار من بعد أنْ ركب الأهوال، وأهمّ ما ميّز هذين البيتين السالفين كثرةُ حروف الجر وحروف العطف، وعوامل الربط الأخرى كالإضافة؛ دلالةً على رغبته في جعل هذه الكلمات وما تحمله من دِلالات ومعانٍ، متماسكةً مترابطةً، وذلك ما تفعله حروف الرّبط وهذا ما سيرافقه إلى آخر الأبيات.

إذا عنها توانى الغير عجزًا فنحن الرّاحلون لها العجالُ

في ذا البيت يقرّرُ أمرا يقينيّا، وهذا ما تفعله الأساليب الشّرطيّة، فجاء **بإذا** الشّرطيّة وجملة الشرط التي إنْ حصلت وحصل من الناس تقاعسٌ في الذود عن المكارم، وخوض المغارم، جاء الجواب تقوده الفاء، وتربطه بالحدث السابق، وتُصَوّر الأمير الذي لم يكتف بانتظار الأهوال، وإنما بادرها راحلا إليها، وما سكنت عاصفة البلاغة لديه، إلا لتصور عجلة الأمير، وكأنه أحب الأهوال لا أنْ يخافها، ويبادرها لا أنْ تبادره، ولا يُعَاجَلُ إلا إلى المحبوب، وما نلحظه في المقابلة بين كلمتي: **توانى** و **الراحلون**، هو أنّ التّواني صفة لذاك الغير، والرّحيل في عجل إلى الأهوال من شيم الأمير وقومه، فعبّر عن خُلُق غيره بالفعل الدّال على الحركة، وكأن التواني منهم صفة تتحرك معهم أينما تحركوا، ترافق كل أفعالهم ولا تُنْتَظَر منهم هبّةٌ إلى المكاره، ولا رحلة إلى الأهوال، ثمّ يعبّر عن نفسه وقومه بلفظة **الراحلون والعجال،** وكأن الاسم الذي يدلّ على الثبات وعدم التغيّر، أثبتَ أنّ هذه الصّفة فيهم راسخةٌ ثابتةٌ لا تغيّرها المصائب، ولا تبدّلها النّوائب، وكانت **العجال** بعد **الراحلون** وصفا لها، وكأني بالأمير ما اكتفى بالرحلة إلى هاتيك الأهوال، وإنما كان عجلا في أَمِّهِ إلى تلكم المكاره.

وما يمكن أنْ نلاحظه فيما سبق من أبيات لازمة صوتية؛ هي تَكرار الألف المدّية التي تطلق معها إلى الأعلى كمًّا من الهواء، لا يعبّر بذلك إلا من بلغ ذروة الفخر، وذؤابة الاعتزاز بالنّفس، ومثاله: **لنا، مجال، السّماك، لنا، رجال ركبنا، للمكارم، خضنا، لها، زجال إذا، عنها، توانى، الراحلون، العجال** وهذه اللازمة الصّوتية، إنْ صحّ التّعبير أن نسمّيها كذلك، سترافق الشّاعر إلى آخر قصيدته.

سوانا ليس بالمقصود لمّا ينادي المستغيثُ: ألا تعالوا

نراه في ذا البيت الأكثر من رائع، والأجمل من بديع، قدّم ما حقّه التأخير، قدّمه على صورةٍ لا يجب إلا أنْ تكون عليه، فكان الأصل أنْ تتأخر **سوانا**؛ ذلك أنّ **ليس** لها حقّ الصّدارة - من حيث الأصل لا من حيث الوجوب- وقد قدّم **سوانا** المنفية بما بعدها؛ لينفيَ المسألة قبل أنْ يشرحها، وليقطعَ حَالِكَ الشّكّ بساطع اليقين، أنَّهُ ليس من منجد، ولا مغيثٍ ولا معين وقتذاك سوى الأمير وجنوده. ونراه حاول التأكيد أيضا بالباء الزّائدة في قوله: **ليس بالمقصود** ذلك أنّ من معاني حروف الجرّ الزّائدة التوكيدُ.

كما نرى بلاغة الحذف، وبراعة الإيجاز، وبداعة الاقتضاب، في الشّطر الثاني من البيت: **ينادي المستغيثُ: ألا تعالوا**، ذلك أنّ الكلمات الأربع هذه، لا تؤكّد أربعة معانٍ فقط، بل وكأنّها تحكي قصّةً كاملة، لحالة المستنجد المستغيث وهو ينادي ويستغيث استغاثة مستمرة متكرّرة، دلت على ذلك استمراريّة الفعل المضارع **ينادي**.

ويستمرّ الأمير في موازناته ومقارناته، بينه وما يتّصف به من شيم وخصال، وبين غيره ممن تنكبوا عن الانتصار لهذا الوطن، وما يتّصفون به ويقول في البيت الخامس:

ولفظُ النّاس ليس له مسمّى سوانا، والمنى منّا يُنالُ

بيتٌ بغضّ النّظر عن معناه، وفحواه، ومغزاه، ينمّ ويدلّ على إحاطة الأمير بالعربيّة وعلومها فلم يكن رجل سيف فقط، بل كان عالما مصلحا، ومتصوّفا زاهدا، ولغويا مفوّها، وخطيبا بليغا، وشاعرا مِصْقَعا، إذ كان للجيوش قائدا وفي الحروب رائدا، وفي المعامع سائدا وعند المصائب جلد، ويوم العطاء جوادا وعند العجز رافدا.

وقد استعمل في مقارناته الافتخارية هذه لفظة النّاس، وكأنّ وما تحمله لفظة **الناس** من استغراق شاسع، بلغ بذلك ذروة الفخر، مقارنا بينه وبين الناس جمعا، نافيا في الوقت عينه أنْ يكون **النّاس** إلا هو وقومه، وليعبّر أيضا على أنّ الأماني منهم جازمة التّحقيق، واجبة النّوال، جاء بالفعل المضارع المبني للمجهول **يُنال**، وكأنّه لا يهمّ من كان المتمنّي من قومه صغيرا أو كبيرا، فالأهمّ أنّها تتحقّق، دون أنْ ننسى اللازمة الصّوتية التي لا تزال ترافقنا والمتمثّلة في الألف المدّية التي تتكرّر في البيت الواحد أكثر من خمس مرات، مع كثرة حروف الربط التي حاول من خلالها الأمير ربطَ معانيه بمبانيها، فاستدعى ربطُ المباني ربطَ المعاني.

لنا الفخر العميم بكلّ عصرٍ ومصرٍ، هل بهذا ما يُقالُ؟

هنا يعود الأمير مرّةً أخرى إلى لفظة **لنا**، هذه الكلمة التي يقدّمها ويجزم بها امتلاكه أمرا يكون مجهولا من قبل لدى السّامع، وتذكرنا هذه اللفظة بشاعر مفخار، وبطل مغوار هو عمرو بن كلثوم في قصيدته ونونيته الافتخارية المشهورة؛ ذلك أنّ الأسلوب في كلتا القصيدتين متشابهٌ إلى أبعد الحدود، وإلا فبم نفسّر أنّ الأمير لم يجد لقصيدته عِنوانا إلا أنْ يعنونها: **بنا افتخر الزمان** ولنا أنْ نحمّل هذا العنوان من الدلالات والمعاني القويّة ما نشاء.

لنا الفخر العميم؛ كان يكفي أن يقول: لنا الفخر؛ ذلك أنّ التقديم جاء هنا لغرض التّخصيص، وكأنه لا أحد له حقّ الافتخار إلاّهُ، وما اكتفى بالفخر

فخرا، بل أراده فخرا عميما، يعمّ جميع المناحي وشتّى النّواحي، ثمّ يوكّد ويفصّل هذا الأمر وذاك الشّأن، بتوكيدٍ معنوي، فجاءت **كلّ** التوكيدية موكّدةً ما قبلها مستغرقة في ما بعدها، مقرونة بالباء الزمنية والمكانية واجتاحت مع الأمير كلّ **عصرٍ ومصرٍ**، فكان له الفخر على طول الزمان، وعلى امتداد المكان، وجاء الزمان **عصرٍ**، والمكان **مصر** نكرتين دالتين على جميع وحداتهما وأجزائهما، ذلك أنّ كلّ عصرٍ على حدةٍ، دونما استثناء عصر وكلّ مصرٍ على حدة، دونما إغفال مصر، قد امتلك فيه الأمير حقّ الافتخار، فأذعنت العصور له والأمصار، وأعطته حقّ الافتخار، وليردف الأمير بعد ذلك توكيدا آخر، يزيل به الشّكّ، وينفي به الرّيب، ويبعد به الحيرة: **هل بهذا ما يُقالُ؟** سؤالٌ ينفي به كلّ سؤال، وتعجّبٌ يقطع به كلّ تعجُّب، وكأنّي بالأمير يقول: هذا أمرٌ بَدَهِيّ، فكيف بعاقل أنْ يسأل، وبلبيب أنْ يتعجّب، وبفاهم أنْ يتحيّر.

رفعنا ثوبنا عن كلّ لؤمٍ فأقوالي تصدّقُها الفِعالُ

يفتخر بالفعل الماضي، وكأنّ الكرامة التي تحدّث عنها، وتعفّفه عن كل لؤم وساقطة أمرٌ مقطوع بحدوثه، ومجزوم بوقوعه، فالرفع قد وقع ولا سبيل إلى تغييره أو تحويره وقد بلغ الفخر به نصابه، فتعفّف الثوب قبل الجسم عن كلّ لؤم، ناهيك عمّا دلّته لفظة **كلّ** ولفظة **لؤم** النّكرتين، فقد سبق الحديث عن دلالة النكرات.

وأمّا في الشّطر الثّاني: **فأقوالي تصدّقُها الفِعالُ؛** فكان الجمع في القول على وزن أفعال، وهو جمع أقل من وزن فِعال التي وزن بها الأمير الأفعال المصدّقة أقواله، وكأنّه أراد أنْ يقول إنّ الفِعال أكثر من الأقوال، وإنّ كلّ قولٍ تصدّقه أفعال لا فعل واحد.

ولو ندري بماء المُزن يزري لكان لنا على الظّمأ احتمالُ

حرف **لو** الشرطية التي يمتنع جوابها لامتناع جملة شرطها الأولى، يوكدّ –أي حرف الشرط لو– أنّ الأمير وقومه بلغ بهم رفض الذّل، وإباء الضّيم، ما جعلهم قد يقبلون بالعطش الشّديد، والرَّمَض العسير، إذا ما كان قطر الغمام بالذلّ والازدراء نازلا، بيد أنّ الصّورة وما تحمله من مبالغة –هي في الغالب مقصودة– تصوّر عِزَّة، وترسم إباءً عُرف بهما الأمير وتمثلهما في الحروب بسيفه البتار، وجيشه الجرار، وفي شِعره بفخره القاطع، وأفكاره القوية لتكون هذه القصيدة وغيرها من تلك القصائد التي جال الأمير فيها وصال، وغيرها الآخر من القصائد الأبيّة، والمقطوعات الحرّة، مَعْلَمًا تاريخيا، وشاهدا حيّا على أنّ الشّعب الجزائري قطُّ لم يرضخ للدّخيل أو العميل.

كما نرى الأمير في هذه المقطوعة اللاميّة اختار رويّها لاما مرفوعة مضمومة لتحكي لنا اللام وضمّتها شدّة إباء الأمير، وعزّته، فلا غرو أنّه اختار الرّفع والعلوّ، على النّصب والانكسار، منحازا إلى إيقاع البحر الوافر، الذي رآه مناسبا موضوعه، وهلمّ جرا من بعض الدلالات، والإيحاءات والمعاني التي لم نقف عليها، أو نشر إليها، والتي هي أكثر من أنْ تحصى.

2/- النصّ الثّاني: مفدي زكريا (قراءة تناصّية).

وهو مقطوعة من قصيدة الذّبيح الصّاعد، في يوم إعدام الشّهيد أحمد زبانة (18 جويلية 1955):

يا فرنسا امطري حديدا ونارا واملئي الأرض والسّماء جنودا
سوف لا يُعدَمُ الهلال صلاح الــدّين فاستصرخي الصّليب الحقودا

القراءة: لئن كانت ليلة الثّامن عشر من جويلية عام خمس وخمسين وتسع مئة وألف شاهدةً على انطفاء شمعةٍ ما فتئت تضيء للشعب الجزائري طريقه، وما برحت تمهّد لكلّ ثائرٍ دربه، وما انفكّتْ تسدّ على المحتلّ منافذه وموالجه، وعلى لحظة انتقال الشّهيد المفدّى أحمد زبانة إلى ربه ومولاه، فإنّ

الليلة نفسها شهدت مخاض مولودٍ جديد، عرف النّور بين ظلامات جدران بربروس الحالكة، التي سدّت على شمس السّماء، وشمس الحرّيّة كلّ منفذ يلج منه ضوؤهما، إلا ما تسلّل هاربا بين مسافات القضبان، وفجوات الأبواب ليؤانس السّجناء ويواسيَ الغرباء، هذا المولود الجديد الذي أبدعته أفكار الشّاعر مفدي زكريا، في قصيدة أقلّ ما يُقال فيها وعنها، أنْ لا يقال فيها وعنها، تلافيا للتقصير، وتحاشيا للتّقليل، قصيدةٌ يتكلّم عنها منافحا عِنوانها الذي فاق كلّ توقّع، عنوان جمع بين شيئين لا يجتمعان، وكأنّ هذه الثّنائيّة الضّدّيّة تفتح للقارئ الباب على مصراعيه؛ ليجوب القصيدة متجوّلا حرًّا متحرِّرًا، في سبر أغوارها، وصهر نفائسها، وهي ثنائيّة **الذّبيح** و**الصاعد**، الذّبيح الذي يتوقّعه كلّ سامعٍ ساقطا لا مرتفعا، إلا أنّ الشّاعر قال: بل رفعه اللّه وكأنّه تناصٌّ وتقابلٌ مع قصّة المسيح عيسى عليه السلام؛ الذي صُوّر لهم قتيلا مثلما صُوّر زبانة لفرنسا مقتولا، ليُوَكّد حياته بقوله: **الصّاعد** ومصداقا لقوله تعالى: ﴿ **ولا تحسبنّ الذين قتلوا في سبيل اللّه أمواتا، بل أحياءٌ عند ربّهم يرزقون** ﴾ [آل عمران: 169] ولتكون العلاقة بين الشّاعر والشّهيد علاقة مثير واستجابة حادثة زبانة أثرت في نفس مفدي فجاءت منه استجابة، تجسّدت في قصيدة خريدة.

إنّ حادثة الشّهيد أحمد زبانة، أو قل رائعة أحمد زبانة، كان المحتلّ يروم من خلالها، ويبغي من ورائها إرسال رسالة مخفاة، غير صريحة، إلى كلّ جزائريّ، أنْ ذاك هو مصير ومآل ونهاية كلّ من غامر بأنْ يفكّر بالثورة ضدّ الوجود الفرنسيّ، وبالتّالي فالقصد تخويف الشّعب الجزائريّ، وترهيبه، وقتل روح الصّراع والمواجهة لديه، وإطفاء فتيلة العزم الثورية التي مازجت دم كلّ جزائريّ حرّ، وخالطته، إلاّ أنّ هذه المحاولات، وتلك التّمثيليّات أوجدت في نفسيّة الشّاعر، وولّدت في دخيلة مفدي زكريّا فرصةً لإظهار صمود الذّات

وجموح النّفس، وخلوّها من أيّ ذرّةٍ خوفٍ أو رجوع، أو وجلٍ أو خنوع، يتجلّى ذلك كلّه في بيتٍ قد لا يقوله منا في حال العسرة والشّدّة إلاّ العدد القليل، بيت يحمل من التّحدّي والمجابهة ما لا يحمله غيره:

يا فرنسا امطري حديدا ونارا　　　واملئي الأرض والسّماء جنودا

يتحدّى فرنسا حتّى فيما لا تطيقه؛ لتقطع جازمة باستحالة التّرهيب بما تطيق وتستطيع، بيتٌ قد نجد له تناصّا خفيفا في شطره الثّاني، حين عرض على فرنسا أنْ تملأ بجنودها سماءً وأرضًا، وكأنّه يذكر قوله تعالى الذي حسم في هذا الأمر أنْ لا جنود تحتوي المكانين، إلاّ جنودَه: ﴿ولله جنود السّماوات والأرض، وكان الله عزيزا حكيما﴾ [الفتح: 07]

وإذا ما دلفنا إلى البيت الثاني، وعرّجنا على حيثياته نجد أنّ قوله:

سوف لا يُعدَمُ الهلال صلاح الـدّين فاستصرخي الصّليب الحقودا

يتجاوز حادثة إعدام الشّهيد أحمد زبانة، واغتصاب الأرض الجزائريّة من قبل المحتلّ الفرنسيّ الغاشم والظّالم، ليصل إلى الثّورة التي شكلها الدّين الإسلاميّ الحنيف، والتي هزّت أركان العالم في القديم، ويعرّج ليستحضر صورة الحروب الصّليبيّة الآثمة والحاقدة التي اكتوى بنارها العالم الإسلاميّ إبّان لان جانبه، وكأنّنا بمفدينا يطلعنا على حقيقة الصّراع الخفيّ بين الدّخيل الفرنسيّ، والأصيل الجزائريّ، الذي تجاوز فيه مفدي زكريّا أنْ يكون صراعا من أجل أرضٍ فقط، دون أن يعزه إلى الصّراع الأزليّ بين الحقّ والباطل والإيمان والكفر صليبٌ ديدنه القتل متمثّلا في صورةٍ تناصّيّةٍ لحادثة المسيح الكليم عيسى عليه الصلاة والسلام، وزعمهم قتله وصلبَه، وإسلامٌ سمحٌ ينبذ الظّلم، ويشجب الاعتداء، ويمقت استلاب الحقوق.

هذا البيت يختزن في ثناياه جمعا من الرّموز، والإشارات التي تحيل إلى بعض المعاني المخفاة، منها رمز الهلال الذي يدلّ ويرمز إلى الأمّة الإسلاميّة

ورمز الصّليب الحاقد الرّامز إلى المسيحيّة الحاقدة المحرّفة، وبين لفظتي **الهلال والصّليب** ثنائيّة ضدّية عرفناها عند الشّاعر في عنوان قصيدته، ويأتي اسم **صلاح الدين** ليرمز إلى مآل ذلك الصّراع، وخاتمته من باب أنّ التّاريخ يعيد نفسه، وهو تناصّ مع الصّراعات البطوليّة التي قادها صلاح الدّين ردحا من الزّمن ضدّ الصّليبيّين دفاعا عن بيت المقدس، لتكون نتيجة هذه الصّراعات نتيجة لبطولات الشّعب الجزائريّ، وهي آمال لدى الشّاعر بالنّصر، صنعها له صلاح الدين في غابر الأيام، وسيصنعها له صلاح آخر في الجزائر، تمثّله وتجسّده قواسمٌ مشتركة، وأهدافٌ متّحدة ومرامٍ متشابهة، بين صلاح الدّين الأيّوبيّ، وصلاح الدّين الجزائريّ الذي شكّلته إرادة الشّعب الجزائريّ الثّائر بيراعة مفدي زكريّا.

3/- النصّ الثّالث: لصالح خبشاش (قراءة تحليلية أدبية).

وهو مقطوعة من قصيدة (يا طائرا):

يا طائرا يبكي مساءَ صباحــا	**ويقيم ما بيــن الغصون مناحا**
ويظــلّ بالــوادي يفكـّرُ تــارةً	**ويثيرُ أخرى ضجّةً وصيـــاحا**
مــاذا اعتــراكَ؟ وهل أصابك ما	**ينالُ الجسمَ منّي بكرةً ورواحا؟**
تبكي وأبكي والشّجون عريقةٌ	**وأنا وأنت الفاقـــدان جناحا**
وأنا وأنت النّائحان على الحمــى	**وأنـــا وأنت المثخنان جراحا**
لو كنتُ مثــلك مطلَقًا حرّا لَما	**ضيّعتُ وقتي حســرةً ونواحا**
لكنّني يــا طيــرُ موثقُ أرجــلٍ	**ومكمّمٌ لا أستطيــع صُداحا**

القراءة: يا طائرا ليست فقط عِنوان لقصيدة، بل هي صرخةٌ خرجت من ربوع الوطن، وحنايا الجزائر، قبل أنْ تخرجها شفاهُ الشّاعر، وقبل أن تنبعث من جوفه وحلقه شاعرٌ لم يجد من يخاطبه إلا طائرا، وجد فيه نفسَه ومعاناته، فبثّهُ شكواه، وشاركه آلامه وقصيدةٌ سبيكةٌ، أقلّ ما يُقال عنها، إنّها أكثر من

رائعة، وأبهى من جميلة، قصيدةٌ وكفى بها دليلا قاطعا، وبرهانا ساطعا يدحض دعاوى من انتقصوا واستصغروا أدبنا، وهل يُرمى إلا الشّجر المثمر.

الصّورة الشّعريّة: وإنْ كنّا نبدأ أوّل حديث بالصّورة الشّعريّة والفنّيّة، أو ذلك الجمال الفنّي في المعاني والأفكار، فإنّ الحديث يقودنا إلى الإشارة والتّشبيه إلى ما زخرت به هذه الأبيات من صورٍ شعريّة بديعة، تنقّلت بين تصويرٍ، وتمثيلٍ وتشبيه، وبين استعارات، وكناياتٍ ومجازات، دعّمت المعنى وجسّدته وقرّبته إلى الأفهام، وشكّلته في الأذهان، فهو إذْ يخاطب طائرا يبكي، فإنّه صار يشبّهه بالإنسان الباكي والنّائح، وقد حذف هذا المشبّه به –وهو الإنسان- ورمز إليه بشيء من خواصّه ولوازمه؛ ألا وهو البكاء، وهو تشبيه وتمثيل على سبيل الاستعارة المكنيّة.

ثمّ يردف بتصويرٍ بديع يحملُ في طيّاته عدّةَ دلالات وإيحاءات، حين يقول: **ويقيم ما بين الغصون مناحا**، لترتسم في أذهاننا صورة طائر قد اتّخذ له بين أَفْرُع الغصون سكنا ينوح فيه، ثمّ تصويرٌ آخر، لا يقلّ عن الأوّل جمالا وإبداعا: **ويظلّ بالوادي يفكّرُ تارةً** حيث جعل من الطّائر إنسانا حزينا مطرقا بائسا، أخذ التّفكير منه مأخذَه. لتبدأ بعد ذلك المحاورة والمساءلة الحزينة بين الشّاعر وطائره، وهما حزينان مكلومان: **وهل أصابك ما ينالُ الجسمَ منّي،** تصويرٌ جميلٌ رقيق، وتشبيهٌ ضمنيّ دقيق، وإحالة إلى أنّ المصاب بينهما واحد والضرّ فيهما هو الضرّ نفسه.

تبكي وأبكي والشّجون عريقةٌ؛ تصوير في غاية الجمال، وقمّةِ الرّوعة وتقابلٌ لفظيّ ومعنويّ خدم المضمون أيّما خدمة، وأضاف فيه من الجمال والرّونق ما أضاف في أذهاننا حين نسمعه ونبصره، وقد التقى الشّاعر والطّائر ببكائهما ونواحهما، تطوّقهما أجنحة الشّجون العميقة، والأحزان المحرقة.

وأنا وأنت، هاته العبارة الّتي تكرّرت ثلاث مرّات، تنمّ عن الشّاعر قد أصرّ أنْ يجتمع هو والطّائر في بوتقةٍ واحدة؛ هي بوتقة الأحزان والآلام، ونلحظ

الشّاعر هنا مرّةً يشبّه الطّائر بنفسه فيقول: **تبكي وأبكي**، فيضيف له صفة البكاء، حتّى يتّحدا في كلّ شيء، ومرّةً يضيف نفسه إلى الطّائر، ويشبّهها به حينما يستعير منه جناحا، ثمّ يفقده حين يفقده الطّائر كذلك، إلاّ أنّه فيما بعد يميز بينه وبين طائره؛ الذي كان حرّا، إلاّ أنّه حبس نفسه في التّفكير تارةً، وفي البكاء والصّراخ تارةً أخرى، ويرى أنّه لو كان مثله لما استنزف عمره، ولا استنفد وقته نحيبا على الماضي، واجترارا للأحزان والآلام حين يقول:

لو كنتُ مثلك مطلَقًا حرّا لَما ضيّعتُ وقتي حسرةً ونواحا

ثمّ يصف حاله وما يعانيه ببيتٍ فيه من التّصوير والتّجسيد ما تقف الألباب تلقاءه متعجّبة وتتحبس الأنفاس تجاهه مبهوتة:

لكنّني يا طيرُ موثقُ أرجلٍ ومكمّمٌ لا أستطيع صُداحا

صورةٌ لرجلٍ قد أوثقتْ رجلاه، وقيِّدَتْ قدماه، وكُمِّمَ فاهُ، وربّما في الصّورة هذه إسقاطٌ على الواقع في تلكم الفترة؛ التي يُمنَعُ فيها الرّجل من شتّى الحقوق، حتّى من حرّيّة التّعبير، والمطالبة ببعض حقوقه المشروعة.

الشّاعر يتفاعل مع الطّبيعة: إنّ ممّا يؤكّد تفاعل الشّاعر مع الطّبيعة المحيطة به، هو جعلُ محور قصيدته يقومُ على شكل حوارٍ بينه وبين عنصرٍ من عناصر الطّبيعة، ألا وهو الطّائر بل وغاص في الطّبيعة، وجعل نفسه جزءًا منها حينما قارب بينه وبين الطّائر، فقد كانا معا النّائحين المثخنين الفاقدين جناحا، كما استوحى الشّاعر من الطّبيعة عدّة ألفاظ، من بينها: **الغصون الوادي، جناحا، يا طير، الحمى...الخ**، وكأنّه أراد أنْ يستمدّ من ثبات الطّبيعة رمزا لصموده وصبره وثباته أمام مُدلهمّات الأمور، وحالكات اللّيالي.

المعجم الشّعريّ: إذا ما ألقينا نظرة خفيفة على المعجم الشّعري لهذه القصيدة ألفيناه ثريّا زاخرا، وخصبا بكثير من الدّلالات البطوليّة والثوريّة، وفي كلّ حقلٍ من حقول هذا المعجم نقف على حقيقة من الحقائق، لها جانبها

الإبداعي الذي يتحدّث عن هذه القصيدة، وما تزهو به من إبداع وثراء فنّي ودلاليّ، وجانبها التّاريخي الذي يشير إلى ما خلّدته هذه القصيدة من أحداثٍ ووقائع عاشها الشّعب الجزائريّ المكافح في حقبةٍ زمنيّةٍ خلت، ومن بين حقول هذا المعجم الشّعريّ، حقل دلالة الوطن، الذي تقاسمته عدّة كلمات وألفاظ حاولت هي الأخرى أنْ تعبّر عن هذا الكيان الذي يسكننا جميعا، من بين تلك المفردات نجد: **(الغصون، الوادي، الحمى يقيم)** أما حقل دلالة المعاناة، فإنّه عبّر عن الموت بما يلي: **(مناحا، ضجّةً، صياحا، الشّجون جراحا، المثخنان الفاقدان، النّائحان، يبكي، أصاب، تبكي)** وعبّر ثانيا عن القيد بـ: **(يقيمُ الغصون، يظلّ، موثق، مكمّم، لا أستطيع).**

وأما عن حقل دلالة الحرّيّة، فإنّ الشّاعر عبّر عن الحرّيّة بعدّة أسماء وأفعال، منها: **(طائرًا، يفكّر، مطلقًا، حرًّا، صداحا)**، ومن بين المصطلحات التي تدلّ على حقل دلالة الثورة: **(يثير، ضجّةً، صياحا، أصاب)**، أما حقول الدّلالة الأخرى، فقد كان حضورها، نوعا ما، قليلا، أو أنّها وردت في باقي الأبيات الأخرى التي تلي هذه الأبيات.

وصف المأساة، ورصد معالم الدّمار: إنّ أهمّ ما ولّد المعجم الشّعريّ في هذه المقطوعة، هو تلك الصّورة التي تجلّت وتمظهرت، ترسم في طيّاتها عوامل المعاناة وتصف في ثناياها صور المأساة، وترصد معالم الدّمار والخراب، وقد وُفّقَ الشّاعر في تجسيد تلك الصّورة وتجليتها، فحين يقول: **يا طائرا يبكي مساءَ صباحا**، فإنّ في ذلك إيحاءً بطول المعاناة وعمقها، وأثرها البالغ والبليغ في نفسيّة الشّاعر والشّعب الجزائريّ ككلّ وقتئذ، وما كثرة الأزمنة والأمكنة في القصيدة إلا دليل آخر على نجاح الشّاعر في وصفه المأساة والدّمار، فكثافة الأزمنة والأمكنة تعبير عن أنّ المأساة والدّمار قد احتوى كلّ زمن ووقت ومرّ بكلّ مكان، ومن الألفاظ الدّالّة على الزّمن مثلا: **(مساء، صباحا، يظلّ، بكرةً، ضيّعتُ وقتي...)** ومن الألفاظ الدّالّة

على المكان: (**يقيم، بين الغصون، الوادي، الحمى...**) كما زخرت القصيدة أيضا بكثافةٍ في الأوصاف، ووفرةٍ في النّعوت، أبى الشّاعر من ورائها إلاّ أنْ يصف كلّ حدث، وينعت كلّ حادث، من تلك الأوصاف والنّعوت قوله: (**عريقةٌ، الفاقدان النّائحان، المثخنان، مطلقًا، حرًّا، موثق، مكمّمُ**).

البنية الإيقاعيّة للنّصّ: ويبقى كلّ ما سبق معنا لا يجعلنا نَغْفل الجانب الإيقاعي والموسيقي اللّذيْنِ توشّحت بهما هذه القصيدة، ممّا جعلها تبرز للمتلقّي –إلى جانب ثرائها في المضمون، وعمقها في المعنى- بثوبٍ خارجيٍّ بديع، وأنيق جسّدته إيقاعات البحر الكامل التي سارت وفق أوزانه هذه الأبيات، وقد ناسبها هذا البحر، ولاءم غرضها؛ ذلك أنّ البحر الكامل – كما يقول أهل الذّوق وأصحاب الفنّ- يصلح ويصدق على جميع الأغراض، ولذلك شاع في قصائد الشّعراء قديما وحديثا، ولم تكتفِ هذه القصيدة بأنْ تشكّل موسيقى خارجيّة لأشطرها وأبياته، بل تظهر لنا في ثنايا هذه الأبيات موسيقى داخليّة خفيّة ترافقت مع الموسيقى الخارجيّة لها، وذلك ما أفاده التَّكرار في بعض أبياتها كقوله: **وأنا وأنت الفاقدان جناحا، وأنا وأنت النّائحان على الحمى، وأنا وأنت المثخنان جراحا،** ونلاحظ أيضا تكرار بعض المفردات ذات الوزن الصّرفي نفسه؛ مثل (**الفاقدان = النّائحان = المثخنان، موثق= مكمّم،**) وممّا ساعد أيضا على نشوء موسيقى وإيقاع داخل القصيدة، هو اعتماد الشّاعر ألف الحروف التي حافظ عليها في قوافي الأبيات كلّها، وهي الألف التي تسبق حرف الحاء، ثمّ أتبع حرفَ الرّويّ (الحاء) بألف الإطلاق، كلّ ذلك أضفى نغما موسيقيا وإيقاعا رنّانا، زاد من جمال القصيدة وبهائها، دون أنْ ننسى ما تحدثه رخاوة الحاء وبحبوحتها من رخاءٍ نفسيٍّ ضمن جوٍّ عاطفيٍّ حزين، لاءم الغرض وواءمه.

لنقول في الأخير إنّها بحقٍّ رائعة من روائع صالح خبشاش، وجوهرة تُضاف إلى حبّات عِقد الأدب العربي الجزائري.

دور السياق في فهم النص القرآني

بوقرومة حكيمة
جامعة المسيلة

الملخص: اهتم النقاد والدلاليون واللسانيون والأسلوبيون بالسياق من وجهات نظر مختلفة مؤكدين جميعا على أن له علاقة وطيدة بفهم النصوص سواء في ذلك ما تعلق بالسياق النصي أو السياق الخارجي؛ والنص القرآني واحد من هذه النصوص التي ارتبطت ارتباطا وثيقا بالسياق، فمن ناحية السياق النصي نؤكد أنه لا يمكن فهم مقاصد القرآن دون اللجوء إلى كشف القرائن والسياقات النصية التي ارتبط بها المقام لكشف المعنى المقصود، وهذه القرائن تؤدي وظيفة المرشد للتعامل مع هذا الخطاب، ورغم ذلك فإنه يجب على المتلقي أن يحمل المعنى الظاهر للكلام على أنه يمثل قصد المتكلم ما لم تدل عليه قرينة لفظية أو معنوية، وإن تعارض المعنى الحقيقي للكلام مع المعنى الذي تقتضيه، وجب على المتلقي أن يلجأ إلى تأويلها على المعنى الذي تقتضيه، بحيث يتعامل مع هذه النصوص تعاملا كليا بناء على سياقاتها الداخلية، دون فصلها عن السياق الخارجي، والذي يشير في النص القرآني إلى أهمية أسباب النزول في فهم مقاصده، وكذلك بناء على طريقة العرب في التفكير وعاداتهم وشؤونهم وغير ذلك، قصد تجنب الأخطاء التي قد يقع فيها الفهم الذي يهمل السياق سواء الفهم المؤسس على الآية أو على السورة بأكملها، كما أن القرآن الكريم من جهة أخرى، رغم صلته بالواقع الذي نزل فيه، إلا أننا نجده هو الذي يهيمن على هذا الواقع ويتحكم فيه.

دور السياق في فهم النص القرآني: إن السياق يفسر الكثير من العمليات المصاحبة لأداء اللغة في وظيفتها التواصلية والإبلاغية عند كل من المتكلم والمتلقي، وأنه ركن أساس في فهم الرسالة اللغوية، فالسياق في اللغة لفظ ذو تشكلات عديدة، وفي اللسان يأتي بمعنى المتابعة، ومنه: ساق الإبل يسوقها سوقا وسياقا، وتساوقت الإبل أي تتابعت[1]، وفي أساس البلاغة أن من المجاز قولهم، فلان يسوق الحديث أحسن سياق، وهذا الكلام مساقه إلى كذا [2].

وقد اهتم النقاد والدلاليون والأسلوبيون بالسياق من وجهات نظر مختلفة فدرس"أوستين" استخراج السياق من خلال البنى المختلفة للرسالة اللغوية، واهتم علم الدلالة بالمعنى السياقي، وهو المعنى الذي يستخرجه المتلقي من الكلام استنادا إلى السياق، كما أبرز الأسلوبيون علاقة الأسلوب بمقتضيات السياق المقامي، وقد عد النقاد السياق دعامة رئيسة في تحليل النص الأدبي، كما فعل "ميخائيل باختين" و" نورثروب فراي" وغيرهم [3].

ومن هنا يمكننا الحديث عن علاقة النص بالسياق، ذلك أن المرسل يستطيع أن يعبر عن قصده وفق شكل اللغة الدلالي مباشرة بما يتطابق مع معنى الخطاب ظاهريا، وقد يعدل عن ذلك فيلمح بالقصد عبر مفهوم الخطاب المناسب للسياق، لينتج عنه دلالة يستلزمها الخطاب، ويفهمها المتلقي، وهذا يؤدي إلى نتيجة مهمة وهي مركزية السياق في منح الخطاب دلالته للتعبير عن القصد مما يعني أن للخطاب معنى مباشرا له قوة إنجازية حرفية تدل عليه ألفاظه وحسب ما يتم التواضع عليه في اللغة، غير أنه قد يمنح السياق لخطاب أكثر من قصد، «فلم يعد الإخبار هو القصد الوحيد عند المرسل، وإن عددناه واحدا من مقاصده، فليس القصد الرئيسي، إذ يختبئ وراءه قصد آخر، اختار المرسل الاستراتيجية التلميحية للدلالة عليه، وهو إما الرفض أو التهكم، ولذلك لم يستعمل المرسل صيغة الخطاب المباشر»[4].

وفي محاولة ربط النص القرآني بالسياق الذي يعد شيئا مهما في فهم المقاصد التي يصبو القرآن الكريم إلى تحقيقها، لجأنا إلى تقسيم هذا السياق إلى قسمين أساسيين، بناء على تدبر مختلف الاستراتيجيات التي تهدف في النهاية إلى إيصال المقاصد إلى المتلقي ليفهمها، ومن هنا يمكننا الحديث عن السياق النصي والسياق الخارجي، وكلاهما مهم لفهم النص القرآني.

1- السياق النصي:

إن الخطاب القرآني يتجاوز في كثير من الأحيان الصيغة التصريحية ليلجأ إلى التلميح، وذلك سياق الإشارة إلى إمكانية مخالفة ظاهر اللفظ لمراد المتكلم، فتتحول الأفعال الكلامية بوجود جملة من القرائن المقالية والمقامية يختارها المرسل لتحقيق قصد معين، ولا يمكن بأي حال من الأحوال فهم مقاصد القرآن دون اللجوء إلى كشف القرائن والسياقات النصية التي ارتبط بها المقام لكشف المعنى الذي يسعى إلى تحقيقه، وهذه القرائن تؤدي وظيفة المرشد للتعامل مع هذا النوع من الخطاب، وأنه ثمة تصور دقيق لطبيعة المعنى يتطلب مقترحا متطورا لكيفية فهم مقاصد القرآن، ومن جهة أخرى ينبغي على المتلقي أن يحمل المعنى الظاهر للكلام على أنه يمثل قصد المتكلم ما لم تدل عليه قرينة لفظية أو معنوية، وإن تعارض المعنى الحقيقي للكلام مع القرينة، فإن على المتلقي أن يلجأ إلى تأويلها على المعنى الذي تقتضيه، مع السعي إلى أن لا يكون مناقضا لمقاصد القرآن، إذ أنه يتعامل مع هذه النصوص تعاملا كليا بناء على سياقها النصي، وتكثر هذه الحالة خاصة مع الاستراتيجيات غير المباشرة التي لجأ إليها القرآن الكريم ليلج بها عن القصد الذي يمكن فهمه من خلال السياق الداخلي للنص، ومن بينها:

أ- أن المرسل يستعمل أسلوب التأدب مراعاة لما تقتضيه بعض الأبعاد فالبعد الشرعي يملي ضرورة اطّراح فاحش القول، والبعد الاجتماعي يستدعي

ضرورة احترام أذواق الناس وأسماعهم، أما البعد الذاتي فهو صيانة الذات عن التلفظ بما يسيء إليها[5].

ويؤكد "سيرل" أن التأدب « يعد من أبرز الدوافع لاستعمال الاستراتيجية غير المباشرة في الطلب، وهناك صيغ معينة تكاد تكون بطبيعتها طرقا عرفية للتأدب في إنجاز الطلب غير المباشر»[6].

وقد استعمل هذا النوع في القرآن الكريم في مجال بعثة الرسل إلى أقوامهم، وقد أمروا باستعمال أسلوب التأدب والالتماس حتى ترق قلوب المدعوين ويستجيبوا لدعوتهم، كما هو الحال عند إرسال موسى إلى فرعون في قوله تعالى:﴿ هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ مُوسَى، إِذْ نَادَاهُ رَبُّهُ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى اذْهَبْ إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى فَقُلْ هَل لَّكَ إِلَى أَن تَزَكَّى وَأَهْدِيَكَ إِلَى رَبِّكَ فَتَخْشَى﴾[7] .

تبدأ الآيات باستفهام للتمهيد وإعداد النفس لتلقي القصة، فتبدأ أحداثها بنداء موسى ومناجاته، وهو بالواد المقدس طوى، ونداء الله لعبد من عباده أمر هائل، وسر من أسرار الألوهية، لذلك هيأه الله لمواجهة هذا الطاغية بأسلوب محبب، يدعوه إلى التنازل عن طغيانه بطريقة الالتماس، إذ لم يقل له تنازل عن طغيانك، بل قال له: ﴿هَل لَّكَ إِلَى أَن تَزَكَّى﴾ وقد تعرف فرعون على مقصد موسى الذي يدعوه إلى عبادة الله الواحد الأحد، ولكن طغيانه وجبروته منعاه من الاستجابة لخطاب الداعي.

ب- وقد لا يرتبط اللفظ والقصد برابط لغوي، وإنما يرتبط ببيان القصد على إسهام عناصر السياق الموظفة، فالمتلقي لا يدرك معناها إلا من خلال القرائن وأضرب الاستدلال العقلي، كأن يرد المخاطَب على السائل ردا لا يصلح حرفيا أن يكون جوابا عما سئل عنه، فيكون بواسطة القرائن قد أجاب عما سئل عنه في مقام التعريض، وهو المصطلح عليه «بالاستلزام الحواري»[8]، ويشمل الكناية والتلميح والسائل بغير ما يطلب، كما حدث عند سؤال الناس عن

الأهلة، كما ورد في القرآن الكريم، وعند الأصوليين سمي «بدلالة المخالفة»[9]، وقد طورت هذه الفكرة في مفاهيم المتضمنات والافتراضات المسبقة.

والتعريض له علاقة بقواعد التعاون عند "غرايس"، وخاصة قاعدة العلاقة، إذ يدل التعريض على احترام المرسل لهذا المبدأ من خلال إنتاج الخطاب وفقا لما تتطلبه قاعدة العلاقة [10].

ومن أمثلته في القرآن الكريم ما جاء في قوله تعالى: ﴿قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ﴾ [11].

فقد رأت الفتاة من موسى القوة والأمانة، فأشارت على أبيها باستئجاره لرعي الغنم، «ليكفيها وأختها مؤنة العمل والاحتكاك والتبذل، وهو قوي على العمل، أمين على المال، فالأمين على العرض هكذا أمين على ما سواه»[12] وهذا لما رأته منه لما كان الرعاء يسقون، فاستمهلهم وسقى لها ولأختها فعرضت على أبيها اقتراحها، وفي بساطة فهم قصدها، فعرض إحدى ابنتيه من غير تحديد، ولعله كان يشغر«أنها محددة، وهي التي وقع التجاوب والثقة بين قلبها وقلب الفتى، عرضها في غير تحرج ولا التواء»[13]، ويتضح ذلك في قوله تعالى: ﴿قَالَ إِنِّي أُرِيدُ أَنْ أُنكِحَكَ إِحْدَى ابْنَتَيَّ هَاتَيْنِ عَلَى أَن تَأْجُرَنِي ثَمَانِيَ حِجَجٍ فَإِنْ أَتْمَمْتَ عَشْرًا فَمِنْ عِندِكَ وَمَا أُرِيدُ أَنْ أَشُقَّ عَلَيْكَ سَتَجِدُنِي إِن شَاء اللَّهُ مِنَ الصَّالِحِينَ﴾ [14].

لقد تكلمت الفتاة بخطاب يستلزم أنها معجبة بهذا الرجل، وقد فهم أبوها أنها تقصد شيئا آخر وحدثته من باب آخر، فقد منعها الحياء من التصريح، ولجأت إلى التلميح بالتعريض، ذلك «أن المتلقي يجب أن يصل بفضل ملكات الفهم إلى محتواه الكامن وراء الاستعارات وأشكال الكناية والمجاز»[15]، وهذا ما أشار إليه "عبد القاهر الجرجاني" سابقا بقوله: «نطقوا

وتكلموا، وأخبروا السامعين عن الأغراض والمقاصد، وراموا أن يعلموهم ما في نفوسهم، ويكشفوا لهم عن ضمائر قلوبهم»[16].

وبما أنه لا يربط بين لفظ التعريض وقصد المتكلم أي روابط لغوية، فقد فهم الشيخ قصد ابنته، فعرض على موسى تزويجه إحدى ابنتيه، وقد تيسر التعامل الخطابي بين الأطراف المتحاورة اتقاء لإحراج المتكلم، ذلك أن «ما يدعو لاستعمال التعريض بكثرة هو رغبة المرسل في الظفر بحاجته دون أن يؤثر سلبا في نفوس الآخرين، سواء أكان هدفه شريفا أم وضيعا» [17]، فالمتكلم يستعمل التعريض في خطابه متى كان واثقا من أن المتلقي يفهم قصده، وفي حالة ما إذا لم يفهم قصده، فسوف يضطر إلى التصريح به لفظا، أو باستعمال علامات غير لغوية، حتى يتفطن المتلقي إلى قصد المتكلم.

ج- كما يستعمل المتكلم تقنية التهكم باعتبارها إحدى الاستراتيجيات غير المباشرة التي يفهم معناها من سياق الكلام، كونها تستلزم قصدا غير ما يدل عليه الخطاب بمعناه الحرفي، ويعني عند علماء البيان: «إخراج الكلام على ضد مقتضى الحال استهزاء بالمخاطب»[18].

ومن بين هذه الألفاظ استخدام كلمة (نزل) في غير موضعها، كقوله تعالى: ﴿ وَأَمَّا إِن كَانَ مِنَ الْمُكَذِّبِينَ الضَّالِّينَ فَنُزُلٌ مِّنْ حَمِيمٍ وَتَصْلِيَةُ جَحِيمٍ﴾[19]، وقوله:﴿هَذَا نُزُلُهُمْ يَوْمَ الدِّينِ﴾[20]، كما جاءت هذه اللفظة في آية أخرى في قوله تعالى: ﴿ أَفَحَسِبَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَن يَتَّخِذُوا عِبَادِي مِن دُونِي أَوْلِيَاء إِنَّا أَعْتَدْنَا جَهَنَّمَ لِلْكَافِرِينَ نُزُلًا﴾ [21].

لقد تواترت لفظة (نزل) في آيات عدة من القرآن الكريم، وجاءت دائما مقترنة بمأوى الكفار يوم الآخرة، تحمل تهكما وسخرية مريرة، ذلك أن« النزل لغة: هو الذي يقدم للنازل تكرمة له قبل حضور الضيافة»[22].

ففي هذه الآيات موضع تهكمي يتمثل في جعل نار جهنم مأوى ونزلا للكافرين،«ويا له من نزل مهيأ للاستقبال، لا يحتاج إلى جهد ولا انتظار فهو حاضر ينتظر النزلاء الكفار!»[23]، ومن ثم سيفهم المتلقي قصد المتكلم في خطابه التهكمي رغم كونه غير مباشر، ذلك أن موضع الكفار في نار جهنم يتناقض مع ما يقدم للنازل من حسن الضيافة، فجاءت الآيات بطريقة ساخرة مرة، وقد استعملها السياق القرآني بقصد مضاد لمعناها تماما، «فالتعبير بها عن القصد لا يحتمل معاني متفاوتة بتفاوت السياقات أو تعددها، فمعناها ثابت في تمثيل قصد المرسل»[24].

ومثل هذا التهكم واضح في قوله تعالى: ﴿سَوَاء مِّنكُم مَّنْ أَسَرَّ الْقَوْلَ وَمَن جَهَرَ بِهِ وَمَنْ هُوَ مُسْتَخْفٍ بِاللَّيْلِ وَسَارِبٌ بِالنَّهَارِ لَهُ مُعَقِّبَاتٌ مِّن بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللّهِ﴾ [25]، فعلم الله محيط بجميع المخلوقات، سواء من أسر قوله أو جهر به، فهو يسمعه ويعلمه، وسواء كان مختفيا في ظلام الليل أو ماشيا في ضياء النهار، فالله يعلم ذلك على السواء، «وعلى تفسير "المعقبات" بالحرس حول السلطان يحفظونه زعمه من أمر الله، وهو تهكم، فإنه لا يحفظه من أمر الله شيء إذا جاءه»[26].

فالسياق يخلو من كل الآليات والأدوات التي قد يستعملها المتكلم للتعبير عن قصده التهكمي، وهذا نتيجة وجود ما يملأ هذا الفراغ، وهو علم المتلقي أن هذه المعقبات مهما كانت فإنها لا يمكن أن تحفظ الإنسان من أمر الله، ومن هنا يتأسس الاختيار بين التأويل الحرفي، أو التأويل التهكمي على معلومات الملفوظ الخارجية[27]، وهي المعرفة السياقية التي تدل على قدرة الله وحده على الحفظ وتكفله بذلك، فالله يتحدث عن المعقبات التي تحفظ الإنسان من أمره وذلك تلميح إلى التهكم بهذا الإنسان الذي يعتقد أنه بإمكانه أن يحفظ من غير

اللّه، فعبرت الآية بالتهكم لعكس القصد، ولكنها عبرت بالسمة الأدنى التي استلزمت بيان السمة العليا.

2- السيـاق الخارجـي:

لا يمكن فصل النص عن سياقه الخارجي، والمتمثل في الظروف التي ظهر فيها هذا النص، وهو ما يشير في النص القرآني إلى أهمية "أسباب النزول" في فهمه، وكذا طريقة العرب في تفكيرهم وعاداتهم وشؤونهم، وغير ذلك قصد تجنب الأخطاء التي قد يقع فيها الفهم الذي يهمل السياق، سواء الفهم المؤسس على الآية أو على السورة بكاملها، وسبب النزول هو «ما نزل قرآن بشأن وقت وقوعه كحادثة أو سؤال»[28] ويمكن الإشارة هنا إلى دور المتكلم في القرآن الكريم على مستوى التركيب الخاص به، حيث يمكن أن تنتقل دلالة التركيب من مستوى إلى مستوى آخر، كما جاء في قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا أَرَدْنَا أَن نُّهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُواْ فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا الْقَوْلُ فَدَمَّرْنَاهَا تَدْمِيرًا﴾ [29].

إن فهم أسباب النزول في مثل هذه الآية يمكن من القراءة الصحيحة للنص، ومن ثم يكون مقاربا لاكتشاف الدلالة، ذلك أن الآية تنفي أن يكون اللّه قد أمر المترفين بالفسق كما هو ظاهر الآية، وتنفي أن يكون الفعل هو أمر، بل متعد بالهمزة من أمر بني فلان إذا كثروا[30]، فالجهل بأسباب النزول في هذه الآية كان من الممكن أن يؤدي إلى قراءة أخرى غير هذه القراءة فالواضح من سياق الآية أنها وردت للتهديد، «فذكر القرية يشير إلى تهديد أهل مكة»[31]، وسياق التهديد يستلزم هذا الجزم والتأكيد على القدرة.

إن مثل هذه الأمثلة كثيرة ومتنوعة بتنوع السياق الذي ترد فيه، مثلما جاء في قوله تعالى: ﴿ذُقْ إِنَّكَ أَنتَ الْعَزِيزُ الْكَرِيمُ﴾ [32]، فبالعودة إلى أسباب النزول يتبين لنا السبب من إيراد هذه الآية، فهي خطاب لأبي جهل لما قال: «أيوعدني

محمد والله لأنا أعز من بين جبليها»[33]، فأنزل الله تعالى هذه الآية، فقد أخرج الأموي في مغازيه عن عكرمة قال لقي رسول الله ﷺ أبا جهل فقال: إن الله أمرني أن أقول لك: [**أَوْلَى لَكَ فَأَوْلَى، ثُمَّ أَوْلَى لَكَ فَأَوْلَى**][34]، قال: فنزع ثوبه من يده، فقال: ما تستطيع لي أنت ولا صاحبك من شيء، لقد علمت أني أمنع بطحاء وأنا العزيز الكريم، فقتله الله يوم بدر وأذله وغيره بكلمته، فنزلت هذه الآية[35]، ومعنى ذلك قولوا له ذلك على وجه التهكم والتوبيخ، وقال الضحاك: أي لست بعزيز ولا كريم[36].

فالتهكم واضح في الحديث عن العزيز في غير موضع العزة ولا الكرامة وينتمي إلى صنف التهكم الترددي الذي يرتبط فيه الخطاب بخطاب سابق[37] إذ جاءت الآية ردا على خطاب أبي جهل لما قال للرسول ﷺ: أنا العزيز الكريم فأعاد الله سبحانه وتعالى لفظه على سبيل الذكر، أو بترديد الملفوظ، وقد استعملت إحدى أدوات التوكيد (إنك) ونودي بالاسم الذي لا يستحقه، (فالعزيز والكريم) من أسماء الله وحده، وبهذا التضاد حدث تبادل بين الموقعين الوظيفيين، إشارة إلى ضلال المنادى وإلى سلطة المرسل التي يلمح إليها ويلوح بها في ثنايا هذا الخطاب التهكمي.

لقد أسهمت معرفة أسباب النزول في تحديد الإطار الواقعي الذي نزلت فيه الآية، والذي أمكن من فهمها وكشف الغموض الذي يحيطها، ولهذا قال الشاطبي: «معرفة أسباب التنزيل لازمة لمن أراد علم القرآن»[38]، فعلم القرآن نعني به المعرفة الكاملة، وإدراك ما ترمي إليه الآيات، ولن يتم ذلك إلاّ بالتعرف على الأسباب، ويقول ابن تيمية: «معرفة أسباب النزول تعين على فهم الآية، فإن العلم بالسبب يورث العلم بالمسبب»[39].

وحين نعود إلى "أسباب النزول"، ونعرف الظروف المحيطة بالآية يزول ذلك الغموض الذي يجعلنا نتساءل: لماذا وردت الآية على هذه الصيغة؟ ومن هو هذا

الشخص الذي يخاطبه الله؟ فيقول له: إنك عزيز كريم، فنفهم من ثم المعاني الدقيقة التي احتوتها هذه الآية، والتي تبدو في حقيقتها تهكما مريرا، وهذا ما جعل نصوص القرآن الكريم موافقة لمقتضيات الأحوال، وتلبي مطالب الناس وحاجاتهم، وهذا لون من ألوان الخطاب الذي يمثل قمة البلاغة المعجزة في كتاب الله، لنصل في النهاية إلى أن هذه الآية جاءت في ظروف مناسبة وملائمة مما يكشف الغموض ويؤدي إلى التعرف على الدلالات المقصودة.

وهكذا فإن الجهل بالمناسبة في مثل هذه الآيات يصعب معه الإدراك لأغراض النصوص، ويحملها في أغلب الأحيان إلى غير مقصدها، ولن يتحقق لنا هذا ما لم نكن على إلمام بخلفية التنزيل، فالكيفية التي تسهم بها "أسباب النزول" في فهم الآيات تحقق فاعليتها مما يجعلها سندا قويا في توجيه النص إلى ما يفي بالغرض ويحقق الهدف، وإن إهمالها يجعل العملية التفسيرية مشوبة بالغموض، فأسباب النزول تسهم في معرفة وجه الحكمة الباعث على التشريع وتخصص الحكم بالسبب، وتدفع توهم الحصر فيما ظاهره الحصر، وتعين على معرفة اسم من نزلت بشأنه الآية، وتوضح المبهم ، ذلك أنه لا شيء في الآية السابقة يشير إلى أن أبا جهل هو الذي نزلت بشأنه الآية، إلا معرفة "أسباب النزول"، ففهم المقاصد هنا لا يتوقف على معرفة الدلالات اللفظية.

ومن هنا يتبين لنا أهمية السياق في فهم النص القرآني، سواء كان داخليا أو خارجيا، وفي كثير من الأحيان نجد أن الفهم الصحيح لمقاصد الخطاب القرآني لا يقاس بفهم المعنى الظاهر للآيات، وإنما بالإدراك الصحيح لمقاصد المتكلم منه، فالغاية الأساسية التي يسعى القرآن الكريم إلى تحقيقها تتمثل في تبليغ مقاصده للمتلقي، وجعله يفهمها رغم أنها قد ترد أحيانا على معنى مضاد تماما لمعناها، أي أن السياق الذي وردت فيه يسهم في إيضاح معناها.

إن دلالة النص تتكشف من خلال تحليل بنائه اللغوي، ثم العودة إلى سياق إنتاجه، ولذلك ينبغي الاهتمام بعموم اللفظ وخصوص السبب على حد سواء لأن الاهتمام بأحدهما على حساب الآخر يعيقنا عن اكتشاف الدلالة والمعنى وإن دلالة النصوص ليست سوى محصلة لعملية التفاعل في عملية تشكيل النصوص، من جانب اللغة والواقع، وكلا الجانبين مهم لاكتشاف دلالة النصوص.

الهـــوامش:

1 – ينظر: أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت ط3، 1994، مادة سوق.

2 – ينظر: أبو القاسم محمد بن عمر جار الله الزمخشري، أساس البلاغة، دار الفكر، بيروت ط1، 1979، مادة سوق .

3 – ينظر: خلود العموش، الخطاب القرآني، دراسة في العلاقة بين النص والسياق، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، ط1، 2008/1429 م، ص 26.

4 – عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004 م، ص 368.

5 – ينظر: م ن، ص 371.

6 – م ن، ص 372، نقلا عن: عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس، 1981، ص 152.

7 – سورة النازعات، الآيات: 15– 19.

8 – ينظر: نعمان بوقرة، « نحو نظرية لسانية عربية للأفعال الكلامية، قراءة استكشافية للتفكير التداولي في المدونة اللسانية التراثية»، مجلة اللغة والأدب، قسم اللغة العربية وآدابها جامعة الجزائر، ع17، 2006 م، ص 199.

9 – م ن، ص ن.

10 – ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية ص 421.

11 – سورة القصص الآية 26.

12 – سيد قطب، في ظلال القرآن، المجلد5، دار الشروق، القاهرة، ط 34، 1425هـ/ 2004م ص 2687.

13 – م ن، ص 2688.

14 – سورة القصص، الآية27.

15 – حميد لحمداني، القراءة وتوليد الدلالة، تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2003، ص 64.

16 – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، شرح وتعليق وتهميش: محمد ألتنجي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1425هـ/2005م، ص47.

17 – عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص 424.

18 – يحي بن حمزة العلوي، كتاب الطراز، مراجعة وضبط وتدقيق: محمد عبد السلام شاهين دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415هـ/1995م، ص 476.

19 – سورة الواقعة، الآيات: 92-94.

20 – سورة الواقعة، الآية، 56.

21 – سورة الكهف، الآية، 102.

22 – بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم، ج2، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط2، 1391هـ/1972م، ص 232.

23 – سيد قطب، في ظلال القرآن، المجلد 4، ص 2295.

24 – عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، ص 416.

25 – سورة الرعد، الآيتان: 10-11.

26 – الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج2، ص 232.

27 – ينظر:عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية ص 420، نقلا عن:

Sperber Dan and Wilson dierdre, Irony and the use- mention distinction, in searl, in peter col, p301.

28 – موسى إبراهيم الإبراهيم، تأملات قرآنية، بحث منهجي في علوم القرآن الكريم، شركة الشهاب، الجزائر، د.ت، ص 26.

29 – سورة الإسراء، الآية 16.

30 – ينظر نصر حامد أبو زيد، الاتجاه العقلي في التفسير، دراسة في قضية المجاز في القرآن عند المعتزلة، ص 155.

31 – نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص، دراسة في علوم القرآن، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1993م، ص 123.

32 – سورة الدخان، الآية 49.

33 – أبو الحسن علي بن أحمد الواحدي النيسابوري، كتاب أسباب النزول، المكتبة العصرية صيدا ، بيروت، 1424ه/2003، ص 208

34 – سورة القيامة، الآيتان: 34-35.

35 – ينظر: جلال الدين أبو عبد الرحمن السيوطي، أسباب النزول المسمى"لباب النقول في أسباب النزول"، تحقيق وتعليق: خالد عبد الفتاح شبل، عالم الكتب، لبنان، ط$_1$ 1422ه/200م، ص 230.

36 – ينظر: الحافظ أبو إسماعيل بن عمر ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ج$_4$، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط$_1$، 1423ه/2002م، ص 2609.

37 – ينظر: عبد الهادي ين ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص .418

38 – أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، ج$_3$، تحقيق محمد عبد القادر الفاضلي المكتبة العصرية للطباعة والنشر، صيدا، بيروت، 1423ه/2003م، ص 214.

39 – ابن تيمية، مقدمة في أصول التفسير، تحقيق، عدنان زرزور، مؤسسة الرسالة، بيروت 1972، ص47.



النظرية الإثنوغرافية للغة لمالينوفسكي

أ. مليكة بلقاسمي
جامعة الجزائر

النظرية الإثنوغرافية للغة لمالينوفسكي: إن الفكرة القائلة بوجود علاقة بين اللغة والمجتمع "اللغة حدث اجتماعي" ليست فكرة جديدة، ولا وليدة الدراسات الاجتماعية، وإنما الفكرة تمتد إلى القرن 19 مع هامبولت (HUMBOLDT) وبايك (PIKE) وورف (WORF) وسابير (SAPIR)، مرورا بميي(MEILLET) ووصولا إلى واينرش ولبوف (LOBOV. W) وهايمس وفشمان وغيرهم من اللغويين المحدثين. بل إننا نجد ميي يثبت هذه الطبيعة الاجتماعية حين يقول؛ إن "اللغة هي إذن دوما أبدا حدث اجتماعي"(1)، ذلك أنها أي "اللغة لا توجد بمعزل عن الأشخاص الذين يتداولونها"(2)، حتى أننا لا نكاد نجد مدرسة من المدارس اللسانية سواء أكانت المدرسة الوظيفية أم المدرسة التوزيعية أم التوليدية أم غيرها من المدارس المعاصرة تنكر الفكرة كتصور نظري.

لكن الجديد اليوم، هو أن ترتقي هذه الفكرة إلى نظرية تدعم الفكرة القديمة، وتبرهن على صحتها بالدليل العلمي وبالبحث الميداني، على يد الأنثروبولوجي مالينوفسكي. والجديد أيضا أن يلتف حولها معظم - إن لم نقل كل مخافة المبالغة- اللغويين الإنجليز ويؤسسوا مدرسة لغوية مستقلة تتبنى النظرية، بعد أن تنقحها، وتحدد مهمة اللسانيات في الوصف العلمي، كما سبق أن حدد لها هذه المهمة مؤسس اللسانيات الوصفية سوسور لكنها تضيف إلى هذا التحديد، ضرورة وصف اللغة في سياقها الاجتماعي، وفي تفاعلها مع المجتمع ومع

الثقافة. مالينوفسكي يسمي نظريته التي جعلها عنوانا لفصل من أهم فصول كتابه (CORAL GARDENS AND THEIR MAGIC) بـ "النظرية الانثوغرافية للغة" (THEORIE ETHNOLOGIQUE DU LANGAGE).[3] وكتابه هذا يعد بالفعل تأسيسا للسانيات الأنثروبولوجية، ويعد أيضا بالإضافة إلى مؤلفات مالينوفسكي الأخرى مميزا في مجال تطوير البحوث اللسانية الحديثة.

أهمية نظرية مالينوفسكي لا تنحصر في كونها جمعت بين البحث النظري والبحث الميداني الذي يشترط التحكم في تقنيات التحري الميداني هذا التحري الذي لا يتصور مالينوفسكي أن يخلو منه أي بحث ولا أن يغفل عنه أي دارس، « الأنتروبولوجي لا بد أن تكون له أعين وآذان: لابد أن يحضر شخصيا للأعراف، للنشاطات، وللمراسيم، ...»[4]، إنما تنحصر في كونها، إلى جانب ذلك، أرادت أن تكون نظرية تستثمر كل معارف الحقول العلمية الأخرى، وتنصهر فيها خدمة للغة وللإنسان. هي إذن ليست نظرية في الأنثروبولوجيا وحسب، وإنما هي نظرية تسعى إلى دراسة الإنسان ككل متكامل؛ في بعده النفسي العاطفي، وفي بعده الاجتماعي العلاقاتي، وفي بعده الثقافي الفكري. فمالينوفسكي يؤكد ذلك في مقدمة أحد كتبه حينما يجعل أهم شرط من شروط "قبول العمل الأنثروبولوجي هو ضرورة تعامله مع مجموع المظاهر الاجتماعية، الثقافية والنفسية للمجموعة اللسانية، لأنها في تحاور فلا أحد بإمكانه الفهم إذا لم يأخذها بعين الإعتبار"[5].

فضرورة تعاون كل فروع العلوم الإنسانية، وحسن الاستفادة من معارفها ونتائجها ومن مناهجها؛ ضرورة علمية، وشرط من أهم شروط الدراسة الأنثروبولوجية، لم يفرضها مالينوفسكي من تلقاء نفسه، أو بمحض المصادفة

إنما تأكيده وإصراره يعودان إلى "طبيعة اللغة" أو إلى "حقيقة اللغة"، هذه الحقيقة التي كشفت عنها أبحاثه الميدانية.

أولا: اللغة قوة ثقافية لا بنية ذهنية ولا نفسية:

هذه الحقيقة التي جعلت مالينوفسكي يلح على رفض التصور الشائع والمكرّس في الدراسات اللغوية عند المتقدمين المتأثرين بمدرسة أرسطو وأفلاطون الذهنية، مثل مدرسة "بور روايال" (ROYAL -PORT) الفرنسية ومدرسة "أوجدن وريشاردز" (OGDEN, RICHARDS) الإنجليزية عند المتأخرين، ومدرسة تشومسكي (CHOMSKY") عند المعاصرين القائل؛ إن اللغة هي صورة للبنية النفسية الشعورية للإنسان، وهي أيضا انعكاس لبنيته الفكرية الذهنية.

هذا التصور الذي لا يهتم بالحقيقة الاجتماعية الثقافية، هو الذي جعل مالينوفسكي غير راض وغير مبارك لمواقف بعض أعلام للسانيات، ومن ثم بدا منتقدا لتصوراتهم بلهجة منفعلة قائلا: "بما أننا نعرّف اللغة بأنها" التعبير عن الفكرة بوساطة الأصوات المنطوقة» (هنري سويت)، أوبأنها "طريقة تسمح بنقل الأفكار، والانفعالات، والاحتياجات بواسطة نظام من الرموز المنتجة تلقائيا" (سابير)؛ بما أننا نقبل ... بأن "أسس اللغة هو النشاط البشري، نشاط من يسعى إلى أن يفهم، ونشاط من يريد فهم ما في ذهن الآخر "(جسبرسن)، لن نستطيع أبدا دراسة السياق ولا حتى الأفعال المرتبطة؛ التي تعد مهمة"[6]، ودفعه إلى انتقاد نمط الدراسة الذي ارتضته اللسانيات لنفسها.

إن اللسانيات الوصفية التي أرادت أن تكون بديلا عن اللسانيات التاريخية التي كانت تتناول اللغة من حيث أصولها الاشتقاقية،... لا من حيث بنيتها وخصوصية نظامها، والتي (اللسانيات الوصفية) تعهدت بوصف اللغة وصفا لغويا علميا؛ وعبارة "وصف اللغة وصفا لغويا علميا " تقتضي وصف اللغة

من حيث هي وضع (CODE)، أي جملة من القواعد التجريدية الثابتة الجامدة وأيضا من حيث هي استعمال (USAGE) في وضعيات تبليغية مختلفة، وفي أحوال خطابية متباينة، أي كجملة من التأديات المجددة والمتنوعة لتنوع معطيات عالم الخطاب، أوبعبارة أخرى لتنوع عناصر، وملابسات السياق الاجتماعي، أي المقام. وحتى عند أولئك الذين تحرجوا من فعل اقصائه وأدرجوه على مضض في دراستهم، لم يحسنوا توظيفه، وظل المقام يحتل مرتبة ثانوية، ويُنظر له على أنه عنصر ثانوي، أوأدنى من ذلك أي عرضي.

إن مالينوفسكي يكشف في كلمات موجزة عن حقيقة تعامل اللسانيات الوصفية، أو اللسانيات الحديثة مع اللغة من حيث هي واقع تواصلي، وفعل خطابي: «اللسانيات ترفض استعمال المقام بفاعلية.»[7] ورفض المقام هو في الحقيقة رفض للمعطيات الاجتماعية، وهو إقصاء للمجتمع في نهاية الأمر نقصد دوره وأهميته في عملية التواصل والتخاطب. وإن بعض المدارس اللسانية الحديثة، وباختصار، ترفض الاعتراف بمبدأ أو بخاصية "التنوع اللغوي" (VARIATION LINGUISTIQUE)، وتختصر الأفعال اللغوية، والسلوكات اللسانية التي هي في تفاعل مستمر مع الحياة الاجتماعية والثقافية في أنظمتها المعيارية الثابتة.[8] مالينوفسكي يدعو اللسانيات إذا ما أرادت فعلا أن تكون البديل العلمي، وأن تحافظ على لقبها "العلم النموذجي"؛ إلى أن تجعل المعطيات الاجتماعية والثقافية بمثابة الأرضية التي تنطلق منها، أو بمثابة "الخلفية التي يجب الرجوع إليها لتحديد القصد من تلك الكلمات أوالجمل التي قد توحي بأكثر من معنى."[9]

مالينوفسكي ينظر إلى اللغة نظرة وظيفية، ولهذا يجعل الدارسون مالينوفسكي ممثلا للنظرية الوظيفية اللغوية في الأنثروبولوجيا. إنه يرى أن الثقافة هي كل متكامل، أوهي بنية كبرى تندرج ضمنها عناصر صغرى

أوبنيات صغرى تتكامل في النهاية. وتعد اللغة أحد هذه البنيات، لكنها بنية أساسية وجوهرية؛ لأنها تلعب دورا نشطا وفعالا في وصف السلوك اللغوي للأفراد والجماعات. إنه دور نشط وفعال لأنه يؤثر في بقية العناصر، ويتأثر بها، ويتفاعل معها، ويتميز عنها، وهذا ما يجعل مالينوفسكي يصف اللغة بأنها قوة ثقافية" (FORCE CULTURELLE) إضافة إلى كونها قوة تنظيم اجتماعي.(10) ومن ثم فإن الخطابات التي ينتجها المتكلمون في تداخل يومي ومستمر مع الحياة العملية التواصلية، وفي تفاعل متواصل مع الثقافة التي تميز تلك المجموعات اللسانية. هذه الثقافة التي تترك بصماتها ماثلة في اللغة، فتقوم اللغة، من خلال بنيتها باحتضانها وباحتضان فضاءات الحياة اليومية، وترجمتها من خلال تراكيبها ووحداتها، وأدواتها.

إن الواقع، في الحقيقة، لا تتضح دلالاته، ولا تستبين معانيه إلا من خلال التمعن في المرآة العاكسة له، وهي الواقع الخارجي، وهذا كوهن يستهل كتابه (POUR UNE SOCIOLOGIE DU LANGAGE) بأول جملة تدعم ما ذهب إليه مالينوفسكي وتزكيه:

"اللغة المنطوقة هي أداة تواصل الرجال في المجتمعات، فالرجل لا وجود له إلا في إطار مجتمع، والمجتمع لا يوجد إلا إذا كان هناك تواصل بين الرجال." (11)

إذن هناك علاقة ثلاثية الاتجاه بين الإنسان (كمتكلم)، واللغة (كأداة تواصل)، والمجتمع (كفضاء واسع لممارسة عملية التواصل).

ثانيا: اللغة أداة فعل وإنجاز:

ما يميز دراسة مالينوفسكي للغة عن نظيراتها من الدراسات العقلية والنفسية هو أنها دراسة للغة باعتبارها؛ جزءا من المسار الاجتماعي، وعنصرا من عناصر الحياة الاجتماعية. وعليه، فإن اللغة ليست قناة لوصف عوالم فكرية ونفسية، وإنما اللغة - كما تجلت له من خلال تتبعه لممارسة القبائل لها في

حياتها اليومية- هي "صيغة للفعل" (MODE OF FUNCTION)، و"أداة إنجاز". فهي تملك "قوة الفعل" و"قوة التأثير" لإنجاز الأعمال، والوظائف. فـ "اللغة هي أساسا وسيلة تنفيذ وليست وسيلة لقص الحكايات."[12] إنها إذن أبعد من أن تكون كلاما مسترسلا أو مجرد كلمات متسلسلة تهدف إلى وصف المشاعر ونقل الأفكار، والتعبير عنها.إنها وسيلة لتنفيذ الأعمال، وتحقيق الوظائف وقضاء حاجات الإنسان أكثر من بنية لغوية، ووظيفتها الأساسية انجاز الأفعال وأداء المهمات، والتأثير في سلوكات المتخاطبين. اللغة في نظره هي أكبر من أن تكون بنية أو نظاما من الوحدات المتقاربة، إنها نظام لغوي شامل تديره، وفي الوقت ذاته، علاقات داخلية وخارجية، وتتحكم فيه، وبالتوازي، المعطيات اللغوية، وكذا المعطيات الاجتماعية والثقافية. ومن ثم فإن مالينوفسكي وكل اللغويين الذين تبنوا آراءه يصفون اللغة " في علاقتها بالعالم الموصوف، لا بالذهن الواصف"[13]، ويحللون اللغة من زاوية الاستعمال الحي، والفعلي في إطار المجتمع وفي "واقع عملي" (IN OPERATION).

لقد كان الانشغال الأكبر لمالينوفسكي حينما كان ينتقل بين القبائل البدائية، وبين المجتمعات الحديثة، ملاحظا ومحللا؛ هو البحث عن "الوظيفة" (FUNCTION) التي تؤديها اللغة في المجتمعات، وإيجاد إجابة عن السؤال الذي ظل يشغله وهو: كيف تشتغل اللغة في المجتمعات البدائية المختلفة منها والحديثة؟ إنه ومن خلال اعتماده الملاحظة المباشرة للغة وهي تمارس وظيفتها ومن خلال تتبعه للمجتمع في استعماله للغة في أداء حاجاته، يتوصل إلى أن اللغة في إطار وظيفتها الاجتماعية يتجاذبها نوعان من الملفوظات، متقابلان داخل نظامها:

- 1- ملفوظات جارية في الاستعمال، وظيفتها؛ تحقيق فعل ما أو إنجاز وظيفة معينة.

 2- ملفوظات أخرى جارية في الاستعمال أيضا ليست لها وظيفة محددة، وإنما تستعمل فقط لتوطيد العلاقات الاجتماعية.

وهذا الصنف من الملفوظات أو هذه الوظيفة التي يؤديها هذا النوع من الملفوظات يسميها مالينوفسكي "الوظيفة التواصلية" (PHATIC COMMUNIUN).

الهوامش

---

1 – MEILLET ANTOINE, LINGUISTIQUE HISTORIQUE ET LINGUISTIQUE GENERALE, ED CHAMPIONS, PARIS, 1982, P: 72.

2 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها

3- MALINOVSKI BRONISLAV, LES JARDINS DE CORAIL, TRA CLIQUART. P: 237.

4 – المرجع السابق، ص: 238 .

5 - MALINOVSKI. B ,ARGAUNAUTS OF THE WESTERN PACIFIC AN ACCOUNT OF NATIVE ENTREPRISE AND ADVANTURE, IN THE ARCHIPAGOES OF MALENSIA NEW GINEA, ED .DUTTON ET COMPANY, LONDON, 5 TH ED, 1921

6 - MALINOVSKI. B, LES JARDINS DE CORAI, P: 299

7 – المرجع السابق، هامش الصفحة نفسها.

8 – ويعلل كثير من الدارسين، خاصة العاملين في حقل اللسانيات الاجتماعية، إخفاق كثير من النظريات اللسانية إلى عاملين جوهريين هما: أولا: تجاهل هذه النظريات اللسانية لحقيقة التفاعل الحاصل بين اللغة والمجتمع، وإلى عدم اكتراثها بهذا الانصهار بين بنية اللغة وبنية المجتمع. ثانيا: انعدام الاجتهادات، وخلو النظريات التي تبحث في نوع العلاقة الرابطة بين اللغة والمجتمع وتجتهد في البحث عن "طبيعة" هذين القطبين، علما أن معظمها لا ينفي وجود هذه العلاقة! لمزيد من الاطلاع أنظر كتاب:

MARCELLESI .J .R ET GARDIN .B, INTRODUCTION A LA SOCIOLINGUISTIQUE, COLL. LANGUE ET LANGAGE, LID. LAROUSSE, PARIS, 1974, P : 206.

9- لطفي مصطفى، اللغة في إطارها الاجتماعي، دراسة في علم اللغة الحديث، معهد الإنماء العربي، طرابلس، الجمهورية العربية الليبية، طبعة جديدة، بيروت، لبنان، 1980، ص: 7. ينظر أيضا: المسدي عبد السلام، اللسانيات من خلال النصوص، ص: 175-176

10 – MALINOVSKI. B CORAL GARDENS AND THEIR MAGIC, P : 257 .

مفهوم "القوة الثقافية" الذي جاء به مالينوفسكي وأورده في كتابه منذ عام 1935، نجد أن كوهن مشال (COHEN M) يعبر عنه بمفهوم آخر هو "قدرات اللغة" (PUISSANCES DU LANGAGE) عام 1956. كما نجد أن "أوستن" (AUSTIN. j) يطرح في نظريته الجديدة مفهوما يقترب كثيرا مما جاء به مالينوفسكي، وهو عبارته "FORCES LLOCUTOIRES"

11- COHEN MICHEL, POUR UNE SOCIOLOGIE DU LANGAGE, ED MICHEL ALBIN, PARIS, 1956, CHAP, P : 35.

12 - MALINOVSKI , CORAL GARDENS AND THEIR MAGIC, P 291.

13- الفاسي الفهري عبد القادر، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال المغرب، الدار البيضاء، ط1، 1985، منشورات عويدات، بيروت، ط1 ، 1986، ص: 380.

الأنا المقعَّرة والأنا المحدَّبَة
قراءة سميائيّة تاويليّة من خلال إعادة النظر في التّعاطي مع بعض العلامات الأيقونيّة

د. عبد الرحمان بن يطو
جامعة المسيلة

في سياق الانفجار المعرفيّ الذي عرفته البشريّة في أواسط القرن الماضي وما صحبه من فتوحات علميّة وتكنولوجية أخذت لها العلوم الإنسانيّة نصيبا من ذلك، فكانت المعرفة السميائية ثورة حقيقية على كل أشكال الجمود والتّواطؤ مع الذّهنيّات الرّاسبة فكريّا وحضاريّا، والمستسلمة لحنين الماضي لتعيد النظر في المسلّمات والأحكام القيميّة الجاهزة التي طبعت التصوُّرات النقديّة لعهودٍ طويلة قد خَلَت، وتحفّز على الممارسة النقديّة العميقة في دراسة المتون، من خلال قراءة نصيّة جديدة في آلياتها وكفاءتها الإجرائية القادرة على استنطاق جواهر الأشياء وإنتاجها، كلّ ذلك في تقديرنا يشكّل لحظة تأسيس لمشروع إنسانيّ لم ينته بعد، يتّجه نحو تجديد الوعي النقديّ بما يتناسب والطموحات المعرفيّة التي تعرفها المؤسّسة العلميّة في العالم وفي هذا يقول سعيد بنكراد: "إنَّ السميائيات ساهمت بقدر كبير في تجديد الوعي النقدي من خلال إعادة النظر في طريقة التعاطي مع قضايا المعنى. ولقد قدّمت في هذا المجَال مقترحات هامة عملت على نقل القراءة النقديّة من وضع الانطباع والانفعال العرضي الزائل والكلام الإنشائي الذي يقف عند الوصف المباشر للوقائع النّصية، إلى التحليل المؤسّس معرفيّا وجماليّا. فالنصوص، كلّ النصوص

كيفما كانت مواد تعبيرها، يجب النظر إليها باعتبارها إجراء دلاليّا لا تجميعا لعلامات متنافرة."[1]

تكاد السميائيات أن تكون علما تمرّ عبره كلّ العلوم لاهتمامها بانشغالات الإنسان اللسانية والسلوكية والاجتماعية والأيديولوجيّة... وكأنّه يعيش في مجرّة من العلامات (Signes)، هي حصيلة تجاربه الإنسانية في الحياة وينشط هذا المجموع العلاماتي في نسق دينامي من السّيرورات الدلالية المختلفة التي يقتضيها وجوده، وحركية الآلة الاجتماعية التي يتفاعل معها عبر مساره التاريخي الطويل، والمسؤولة عن أيّ منتوج دلالي اصطلح على تسميته بالسّميوز (Sémiosis).

والآن نحاول في دراستنا هذه الكشف عن حمولة دلالية رابضة بين خطوط مشفّرة في بعض العلامات الأيقونيّة المستهلكة والمحسوبة أصلا على المنطق الرياضي.

وإذا سلمنا بأنّ المنهج السميائي وما عرف عنه من مصداقية وفعّالية تحليليّة أثناء الممارسة النقدية تتجاور أحيانا النصوص إلى حقول معرفية أخرى قد تكون مناسبة لقراءة يمكن أن يقال عنها قراءة مونتاجية (Montage) لتشكيلة من العلامات الأيقونية المقترحة في هذه الدراسة، وهي من صُلب اهتمام المشروع السميائي وما ينضوي في دائرته من انشغالات تتّصل بحياة الإنسان الماديّة والمعنويّة. تأتي السميائيات وبدون شكّ كأداة قرائيّة فعّالة ومنتجة بكل ما يتعلق بمظاهر الحياة الاجتماعية والإنسانية المتماهية في الأنساق الاجتماعية العامّة، بحكم أنّ الإنسان هو الكائن الوحيد الذي جهّزته العناية الإلهية بالقدرة على إنتاج العلامات وتسويقها في محيطه الاجتماعي، وكما كان مسؤولا عن ميلادها فهو مسؤول عن وفاتها، فالعلامات مثلها كمثل

الكائنات الحية تولد وتعيش وتموت حين تحكم عليها الجماعة اللسانية بذلك وقد تُضخّ بدلالة مغايرة لتستأنف من خلالها حياة جديدة؟!

وانطلاقا من التصور البيرسي للعلامة فإنّ الأيقونة (Icône) تسعى لتحقيق البعد التماثلي بين طرفي الصورة، وبالتالي تكون مؤهلة لقراءة تفكيكية تركيبية في نفس الوقت، تمكّننا من إعادة إنتاج دلالات متوارية عبر التاريخ غير أنها تعبّر عن ثقافة الانحياز المناوئة للآخر، وبالتوازي تؤسّس لنواة هوية جمعية (Noyau Identitaire) داخل المنظومة البشرية العامة في لحظة تقاطع مموّهة بين ما هو رياضي وأيديولوجي، تشكّل في حقيقتها محرّكا مركزيّا للسلوك الجمعي في أطلس الجغرافيا الثقافية والدينية في العالم.

ومع مرور الزمن تجذّرت هذه الرؤية لدى الجماعة البشرية التي استحوذت – من وجهة نظرنا – على مركزية العالم، بل هي الوحيدة التي باستطاعتها إدارة بوصلة العالم دون سواها، فهي مركز الذات المعرفية (Ethnocentrisme) والآخرون هم المحيط ولا مجال للمحيط إلا أن يطوف حول المركز، وبعد معاينة وفحص دقيق تبين أن هذه العلامات الأيقونيّة تمارس على الآخر صورة التفوّق والاستعلاء باستخفاء في منظومتها الفكرية والروحية المهيمنة منذ قرون.

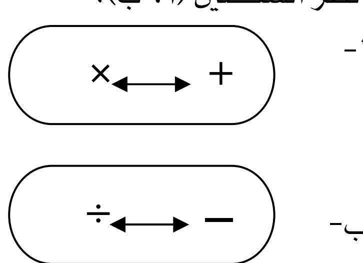
وإذا كانت لا توجد ثمّة قراءة بريئة حتى ولو كان الموضوع يلامس القداسة أحيانا عند الجماعة البشرية التي تنتسب إليها هذه العلامات. فإن الالتباس الأيقوني بين ما هو مسكون بمشاعر دينية غير بريئة وبين ما هو علمي دقيق ومحايد، تأتي ترجمة هذه الرمزية بما يتوافق وطموح عقدة التفوق لدى نفسية المجتمع (Ethos) التي تمجّد الأنا وتفخّمه وتستصغر الـ "هـو" وتنتقص منه، ففي ظلّ هذه الرؤية المختلّة وغير المتوازية التي يحركها كمٌّ هائل من الموروث التاريخي والثقافي الموبوء وتحت تأثير التعابير الإنجليّة جاءت الأيقونات

الرياضية الأساسية في علم الحساب تفصح عن هوية مندسّة وراء رمزية يفترض فيها البراءة والحياد العلمي فقط.

انظر الشكلين (أ ، ب):

أ-

ب-



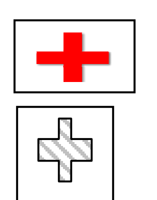
لو تفحّصنا الموضوع بدقّة لوجدنا أنّ المجموعة "أ" المؤشّر لها بـ (+)، (×) تحمل في مضمونها الإيجابيّة أي الجمع والضرب، يحملان معنى الزيادة والمضاعفة، كما يتقاربان في صورتهما البصريّة.

ولذا سوّقت بما تقتضيه السّياقات التاريخية والثقافية بهذه الصورة الإيجابية في تفاصيل حياة الناس العامة. بينما نلاحظ أن العلامتين الأخريين متشابهتان في الصورة وفي جوهرها أيضا وهما: (-)، (÷)، ومن منطق أن الشيء لا يعرف إلا بنقيضه فهما تدلان على السلبية فالعلامة (-) مناقضة تماما لكل ما هو إيجابي والثانية (÷) تنبثق عنها إذا علمنا أن الشيء إذا قسّم انتقص، وبالتالي تحقّقت دلالة الانتقاص التي يقابلها الاكتمال ومن هنا نفهم الأمر أن المجموعة "أ" تحمل الدلالة الايجابية بينما المجموعة "ب" تحمل الدلالة السلبية.

ونلاحظ أن الدلالة الايجابية (+) تتطابق تماما وصورة الصليب التي تتجاوز الصورة الرمزية المقدّسة المعبّرة عن الهوية والانتماء إلى صورة أخرى تكاد تكون معادية للآخر، فالصليب ليس قطعة خشبية بقدر ما هو قطعة شعورية وثقافية تعزّز حالة الانتماء عند صاحبه، فهو قصة هوية تكرّس الانطباع

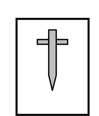
الإيجابيّ لصورة الصليب (Croix)، ولم يتوقف الأمر عند هذا الحدّ بل تجاوزه إلى بعض الأيقونات في العالم والمتصلة بالقوة والتفوّق والخير والعدالة...

ونأخذ هذه التّشكيلة من العلامات الأيقونيّة كأمثلة تختزل فلسفة الغرب المشكلنة في النماذج (Types Formalisés) الآتية:

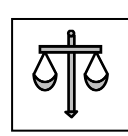


1- فالصليب الأحمر الدوليّ رمز للإنقاذ والإسعاف والمساعدة في الحروب والكوارث في العالم.

2- والصليب الأخضر لون الصيدلة وما تقدمه من خدمات صحية للإنسانية.



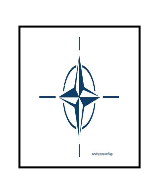
3- السيف رمز للقوة والقتال عبر التاريخ الذي يجلب النّصر.



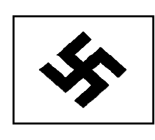
4- شعار العدالة سيف على شكل صليب يتوسط كفتي الميزان.



5- شعار البحرية وهو في هيئة صليب، يحمل معنى التحدي والمغامرة في الحرب والسلم.



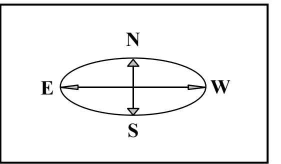
6- شعار الحلف الأطلسي (NATO) كقوة عسكرية غربية رادعة، به صليب يتربّع على دائرة أي العالم، تسبح في لون أزرق له دلالة أنتروبولوجية متصلة بالعقيدة المسيحية.



7- الصليب المعقوف، الذي يحمل دلالة الرحمة قبل الحرب العالمية الأولى[2] ومع صعود النازيين تحوّل إلى رمز للقوة والترهيب.



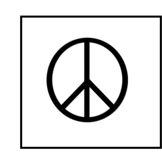
8- مؤشّر اتجاه الرياح، الذي يساند ويناصر وجهتها المؤثّرة التي لا تقاوم وفق المنطق الفيزيائي.



9- رمزية الكون من خلال الاتجاهات الأربعة وكأن العالم خطان متعامدان (News) ليفقد أبعاده الهندسيّة ويأخذ له بعدا إعلاميّا وسياسيا...



10- تقاطع الطرق الذي يشبه الصليب فبالفرنسية (Carrefour) وبالعربية مفترق، تكرس دلالة الافتراق التي ترادف الاستضعاف بينما الثقافة الفرنسية تكرس دلالة الاتحاد والاجتماع وما يترتب عنه من قوة وتأثير.



11- الصليب المقلوب، رمز السلام ومناهضة الحرب، وهو الرمز الذي ارتبط تاريخيا بالإمبراطور الروماني نيرو (54- 68) (Nero)[3].

وبالمقابل فإن إشارة الناقص (-) كخط مستقيم حاف (Connotation) لا تحقق أيّة دلالة ثقافية ففي نظر الرسام الفرنسي دولاكروا (1863- 1798) (Eugène Delacroix -): "أن خطاً لا يصنع وحده دلالة، يلزمه خط آخر لمنحه تعبيرا"[4].

أما إشارة القسمة (÷) فلا تختلف في شكلها عن الناقص (-) إلا بالنقطتين، فالنقطة في مفهومها الرياضي، هي أصغر كائن هندسي ليس له أبعاد أي لا يمكن شكلنتها وتحديد هويتها وهي خارج السياق، ومن هنا لا تحقق أيّ سمك دلالي. وما يمكن أن نفهمه هو أن علامة (+) (Plus) وما يصاحبها (×) (Fois) تكرس في ذهن المتلقي الإيجابية والتي تقابلها (-) (Moins) وما يصاحبها أيضا (÷) (Division) تكرّس صورة السلبية، والمقصود بالإيجابية كرؤية وممارسة مؤطّرة فلسفيّا لها خلفية ثقافية وتاريخية تتأسّس على عقدة الاستقواء والتفوّق أمام الآخر المحكوم عليه بالسلبية والدونية والقصور الفكري والإبداعي، ولعلّ هذه فلسفة الغرب ومركزيته الفكرية التي تعتقد في استراتيجيتها على أنها:

مركز العالم ⟸ الإيجابية ←(+)، (×).
والآخر هو المحيط ⟸ السّلبية ← (-)، (÷)

لتتبلور في الأخير في قاعدة ثنائية كاسحة في الحياة قائمة على الإيجابية والسلبية، الاستعلائية والدونية المتن والهامش، وهذا ما سعى إلى تحقيقه عنصر التماثل الأيقوني بين صورة الصليب المسكوكة في وعي الجماعة البشرية المصاحبة للإيجاب التي يتعاطاها الإنسان منذ بداية حياته المدرسية، ويتماهى كلّ منهما في الآخر فما هو إيجابي ينسب إلى الصليب وما هو صليبي ينسب إلى الإيجاب.

وما يلاحظ أنّ الاتحاد الأوربي (UE) كأكبر تجمع اقتصادي وسياسي وثقافي إقليمي تجنّب في شعاره صورة الصليب كعلامة مكشوفة وموحّدة للدول الأعضاء ولكن استبدلها هذه المرة بدلالة لونية إذ يغلب على شعاره اللون الأزرق الذي يرمز للمركزية المسيحية في العالم[5] والمرصّع بسلسله دائرية من النجوم يشكّل عددها عدد الدول الأعضاء في هيكل الإتحاد وأخذت لها لونا أصفر وهو لون مقدس في الديانة المسيحية واليهودية[6].

والطريف في الأمر تاريخيا أن محاصرة الإمبراطورية العثمانية لمدينة فيينا عام 1683 م[7] الذي دام حوالي شهرين، حيث لم يتمكّن الجيش العثماني في الأخير من فتحها، فأمر كبير المسيحيّين في المدينة السكّان بأن يصنع كل بيت قطعة من الحلوى على شكل هلال (Croissant) احتفالا بالنصر ونكاية في المسلمين العثمانيين ولازال هذا التقليد في صنع الحلوى إلى يومنا وفي كل أنحاء المعمورة بينما لا نعثر على أنموذج لقطعة حلوى على شكل صليب حتى في ديار المسلمين؟!

فكل من الشكل الأيقوني واللون الأنتروبولوجي يشكّلان معا الوعي الثقافي والديني الذي يؤسس لمركزية الخطاب الأوربي الغربي المسيحي الذي يتبلور في شكل أيقونات مموّهة تتراءى في هيئة المنطق الرياضي، وتحفّزه ذهنية

الاستعلاء والتفوّق في مقابل استصغار الشرق واستضعاف قوته وممكناته، هذه العلاقة الاصطدامية والمختلّة التي يراد لها أن تكون على قاعدة فاعل ومفعول وتابع متبوع في كلّ أشكال الحياة، ما دامت المؤسسة الأوربية الغربية لم تعدّل من تصوّراتها ومفاهيمها، وتهذّب من طموحاتها الاستعباديّة المؤسّسة على أن الإنسان في هذه الحياة صنفان: سادة إيجابيّون وعبيد سلبيّون. فإرادة القويّ في هذه الحياة هي التي تعطي الأشياء أسماءها.

وصار الولع بكلّ منتوج غربي (مادي أو أدبي) موضة في مخيال الشعوب المغلوبة تتهافت عليها جهارا ودون تمييز!

وكأنّ مقولة ابن خلدون "المغلوب مولع دائما بتقليد الغالب" هي أدق تعبير استباقي لما آلت إليه هذه الوضعية التاريخية والحضارية، وصدق في ذلك قول الشاعر العربي حين قال:

نعيب زماننا والعيب فينا وما لزماننا عيب سوانا.

قائمة المراجع:

1- سعيد بنكراد، السّميائيات، مفاهيمها وتطبيقها، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 2003، ص 7.
2- مجموعة من المؤلفين، السميائية أصولها وقواعدها، ترجمة رشيد بن مالك، مراجعة وتقديم، د. عز الدين مناصرة، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2002، ص 18.
3- المنجد في اللغة والأعلام، لويس معلوف، دار الشروق، بيروت، 1975، ص 720.
4- انظر: حسن نجمي، شعرية الفضاء (المتخيل والهوية في الرواية العربية)، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، 2000، ص 50.
5- انظر: عبد الرحمان بن يطو، شعرية المدينة في الأدب الروائي عند نجيب محفوظ (دراسة تطبيقية)، رسالة دكتوراه (مخطوط)، جامعة الجزائر، (09-2010)، ص 272.
6- أحمد مختار عمر، اللغة واللون، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 1997، ص 163.
7- المنجد في اللغة والأعلام، م س. ص 786.

الخطاب القرآني في ضوء اللسانيات التداولية
قراءة في الأفعال الكلامية

أ. إيمان جربوعة
جامعة منتوري قسنطينة

ملخص المقال: يتناول هذا المقال تطبيق جزء أساسي أو نظرية رئيسة في اللسانيات التداولية التي باتت من أحدث النظريات اللسانية في الوقت المعاصر وهي نظرية "الأفعال الكلامية"؛ هذه النظرية التي برزت واتضحت معالمها على يد اللغويين الانجليزيين أوستين وتلميذه سيرل، والتي تقضي بأن كل كلام يترتب عنه فعل منجز في الواقع، ويحاول هذا المقال إثبات إمكانية تجسيد المفاهيم الإجرائية لهذه النظرية في اللغة العربية، وذلك من خلال تطبيقها على بعض الآيات من القرآن الكريم، لتبيين مدى إعجازه وعظمته ومواكبته لكل التطورات والمستجدات المعاصرة في الدراسات اللغوية و اللسانية الحديثة.

تمهيد: إن التصور التجريدي الذي انحصر فيه البحث اللساني سواء مع رائد اللسانيات الحديثة "دي سوسير" الذي حصر موضوع تنظيره في اللغة دون الكلام والتأدية، أو صاحب النظرية التحويلية تشومسكي الذي قصر مجال دراسته في القدرة اللغوية دون الكلام وفصلها عن مستخدميها، من أهم العوامل التي أدت إلى ظهور اتجاه لساني جديد يعرف باللسانيات التداولية؛ هذه اللسانيات التي ركزت اهتمامها على البعد الاستعمالي أو الإنجازي للكلام وأخذت بعين الاعتبار المتكلم والمتلقي والسياق وبذلك حاولت تقديم تفسير ناجح لعملية التخاطب عن طريق التركيز على الوقائع الكلامية ذاتها والعمليات الاستنتاجية الملازمة لعملية التخاطب، ومن هنا كانت أولويات البحث اللساني

التداولي اهتمامه بعدة قضايا ترتبط بهذه العملية منها: من المتكلم ؟ من المخاطب ؟ ماذا نفعل عندما نتكلم ؟ ...

تعريف التداولية:

1- المفهوم المعجمي: لقد أجمعت جل المعاجم العربية على أن الجذر اللغوي لمصطلح التداولية هو الفعل الثلاثي "دول"، فقد ورد مثلا في مقاييس اللغة لابن فارس على أصلين: «أحدهما يدل على تحول الشيء من مكان إلى آخر والآخر يدل على ضعف واسترخاء، فقال أهل اللغة اندال القوم إذا تحولوا من مكان إلى مكان ومن هذا الباب تداول القوم الشيء بينهم إذا صار من بعضهم إلى بعض..»[1].

كما جاء في أساس البلاغة: «وتداولوا الشيء بينهم أي مرة لهذا ومرة لذاك والماشي يداول بين قدميه أي: يراوح بينهما»[2].

ويتضح من هذا أن مدار اللفظ "دول" هو التناقل والتحول، ومن شواهد استخدام هذا المصطلح في القرآن الكريم قوله تعالى في سورة الحشر: «ما أفاء الله على رسوله من أهل القرى فلله وللرسول ولذي القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل كي لا يكون دولة بين الأغنياء منكم، وما آتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا»[3] أي كي "لا يكون ذلك دولة وهو اسم للشيء يتداوله القوم والمعنى: لئلا يتداوله الأغنياء بينهم فيغلبون الفقراء عليه، قال الزجاج: (الدُّولة) بالضم اسم الشيء يتداوله الناس"[4] ومنه أيضا قوله تعالى: «وتلك الأيام نداولها بين الناس»[5] وهي هنا أيضا تفيد معنى التحول والانتقال.

2- المفهوم الاصطلاحي:

لقد كانت سنة 1938 بمثابة الميلاد الأول لمصطلح التداولية على يد الفيلسوف "تشارل موريس" (Charles Mauris) الذي يعرفه بقوله: «دراسة كل جوانب المعنى التي تهملها النظريات الدلالية، فإن اقتصر علم الدلالة على

دراسة الأقوال التي تنطبق عليها شروط الصدق (Truth condition)، فإن التداولية تعنى بما وراء ذلك مما لا تنطبق عليه هذه الشروط»[6] والتداولية في اللغة العربية هي ترجمة للمصطلحين الأجنبيين الانجليزي (Pragmatics) والفرنسي (Pragmatique) على التوالي.

ومعناها "الفعل" (Pragma) ويرجع أصل الكلمة إلى الكلمة اللاتينية Pragmatique ثم أصبحت الكلمة بفضل اللاحقة (tique) تطلق على كل ما هو عملي أو واقعي[7] وتعد التداولية فرعا من فروع علم اللغة يبحث في كيفية اكتشاف السامع مقاصد المتكلم أو بعبارة أخرى دراسة معنى التكلم مثلا: إذا قال لك أحدهم هل هذه سيارتك؟ فليس بالضرورة إنه ينتظر منك الإجابة بنعم أو لا، فقد يريد أن ينبهك لتبعد سيارتك من طريقه[8] .

أما الدكتور "مسعود صحراوي" فيقر بأن التداولية ليست علما لغويا محضا، ولكنها «علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال، ويدمج من ثم مشاريع معرفية متعددة في دراسة ظاهرة التواصل اللغوي وتفسيره »[9] .

ومن خلال ما تقدم يتضح أن التداولية تخصص لساني يدرس كيفية استخدام الناس للأدلة اللغوية في محادثاتهم اليومية ؛ فهي تهتم بدراسة المعنى الكامن في تداول الكلمات بين متكلم ومتلق في سياق محدد، وليس المعنى الكامن في الكلمات وحدها أو المرتبط بأحد مكونات الرسالة اللغوية الأخرى. وتتلخص معظم مهام التداولية في ما يأتي:

- دراسة استعمال اللغة التي لا تدرس البنية اللغوية ذاتها، ولكن تدرس اللغة عند استعمالها في الطبقات المقامية المختلفة، أي باعتبارها كلاما محددا صادرا من متكلم محدد وموجها إلى مخاطب محدد بلفظ محدد في مقام تواصلي محدد لتحقيق غرض تواصلي محدد.

- شرح كيفية جريان العمليات الاستدلالية في معالجة الملفوظات.

- شرح أسباب فشل المعالجة اللسانية البنيوية الصرف في معالجة الملفوظات.

- بيان وتوضيح أسباب أفضلية التواصل غير المباشر وغير الحرفي على التواصل الحرفي المباشر.[10]

وتقوم التداولية على مفاهيم ومواضيع عديدة لا يتسع المقام لذكرها هنا وإنما سأكتفي بالإشارة فقط إلى أهمها:

- **الاستلزام الحواري: (Conversational implicature)**: وهو من المفاهيم التي جاء به الفيلسوف "بول غرايس" وهو من فلاسفة أكسفورد المتخصصين في دراسة اللغة الطبيعية في محاضراته التي ألقاها بجامعة هارفارد عام 1967 في إطار بحث له بعنوان" المنطق والحوار" الذي حاول فيه التفريق بين ما يقال وما يقصد في الخطابات المختلفة[11]؛ فما يُقال هو ما تحمله الألفاظ والعبارات من معنى حرفي (القيمة اللفظية)، أما ما يُقصد فهو ما يريد المرسل إيصاله إلى المرسل إليه بطريقة غير مباشرة باعتبار هذا الأخير قادرا على التفسير والاستعانة بمختلف المعطيات السياقية لإدراك مراد المرسل، فكان الاستلزام الحواري حلقة الوصل بين المعنى الحرفي الصريح والمعنى المتضمن.

- **الافتراض المسبق: (Presup position)**: ويقصد به المعطيات والافتراضات المعترف بها والمتفق عليها من قبل المشاركين في العملية التواصلية وتشكل هذه الافتراضات الخلفية التواصلية لتحقيق نجاح عملية التواصل وهي محتواة في القول[12]؛ ففي المثال: "أغلق النافذة"، و"لا تغلق النافذة " نجد أن كليهما يحتويان على خلفية افتراض مسبق فحواها أن النافذة موجودة مثلا.

- **الوظائف التداولية: (Les fonctions pragmatique)**: تعد هذه النظرية من أهم ما يتميز به الدرس التداولي، حيث تجاوز هذا المبحث بذلك

فكرة الوظيفة الأحادية للغة (التواصل) إلى تعدد الوظائف، وأحسن من تناول قضية الوظائف التداولية في اللغة العربية هو "أحمد المتوكل" الذي قسمها إلى نوعين : داخلية وخارجية حيث: تتسم الوظائف التداولية الداخلية بكونها تسند إلى عناصر تنتمي إلى الجملة ذاتها، وتضم وظيفتي المحور والبؤرة، أما النوع الثاني فغير مرتبطة بعناصر الجملة ،حيث تسند إلى مكونات خارجية عن الجمل وتشمل وظيفيتي المبتدأ والذيل.(13)

الأفعال الكلامية في القرآن الكريم:

انطلاقا من مفهوم التداولية المبني على أساس أنها نظرية تبحث في علاقة العلامة بمستعمليها متجاوزة بذلك استعمال اللغة إلى الإنجاز، فإن الحديث عن التداولية يحيل مباشرة إلى الحديث عن أفعال الكلام لأنها تعكس لنا الجانب المادي للأعمال التداولية، فالفعل اللغوي هو « ... كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي، إنجازي، تأثيري، وفضلا عن ذلك يعد نشاطا ماديا نحويا يتوسل أفعالا قولية لتحقيق أغراض إنجازية كالطلب والأمر والوعد والوعيد ...إلخ وغايات تأثيرية تخص ردود فعل المتلقي كالرفض والقبول، ومن ثم فهو فعل يطمح إلى أن يكون فعلا تأثيريا، أي يطمح إلى أن يكون ذا تأثير في المخاطب اجتماعيا أو مؤسساتيا ومن ثم إنجاز شيء ما »(14) .

وكان "أوستين" قد وضح ذلك عندما قسم الفعل الكلامي إلى ثلاثة أقسام:(15)

1- فعل القول (Acte locutoire): ويراد به إطلاق الألفاظ في جمل مفيدة ذات بناء نحوي سليم وذات دلالة، حيث جعله يحتوي على عدة مستويات: (المستوى الصوتي، والمستوى التركيبي) غير أن "أوستين" أطلق لفظ بدل مستوى.

2- الفعل المتضمن في القول (Acte illocutoire): ويقصد به الغرض الإنجازي للفعل أو الأفعال المنجزة حقيقة، بحيث يلزم المتكلم نفسه أو غيره

(متلقيه) بعمل شيء من خلال أقواله، كالوعد والتحذير والأمر والنهي ويشكل الفعل الإنجازي الحقيقي أساس النظرية التداولية، لأنه يجسد الجانب التواصلي منها ويرتبط بالغرض أو القصد، وهذا ما جعل "فان ديك" يزاوج بين الفعل الإنجازي والسيميائية لأن هدا النوع من الأفعال يتطلب متلقيا لتأويل الفعل، وقدرة المرسل على تبليغ خطابه والتعبير عن قصده لتحقيق التواصل فاستعمال اللغة ليس عملا فرديا بل هو عملية اجتماعية تتم من خلال تفاعل الأفراد فيما بينهم، وهذا النوع من الفعل يحيلنا مباشرة إلى النوع الثالث وهو:

3- **الفعل الناتج عن القول (Acte perlocutoire)**: وهو بدوره الناتج عن إصدار سلسلة من الأفعال القولية المصحوبة بقوى إنجازية، أي التسبب في نشوء آثار في المشاعر والفكر، ومن أمثلة تلك الآثار: الإقناع، التضليل الإرشاد، ويطلق عليه أيضا اسم "الفعل التأثيري".

ونخلص من هذا التقسيم الذي جاء به أوستين إلى أن وظيفة اللغة عنده هي استعمال وإنجاز لمجموعة من الأفعال اللغوية، وبذلك تصير الوحدة اللغوية الصغرى المعتمدة في التواصل هي الفعل بدل الجملة .

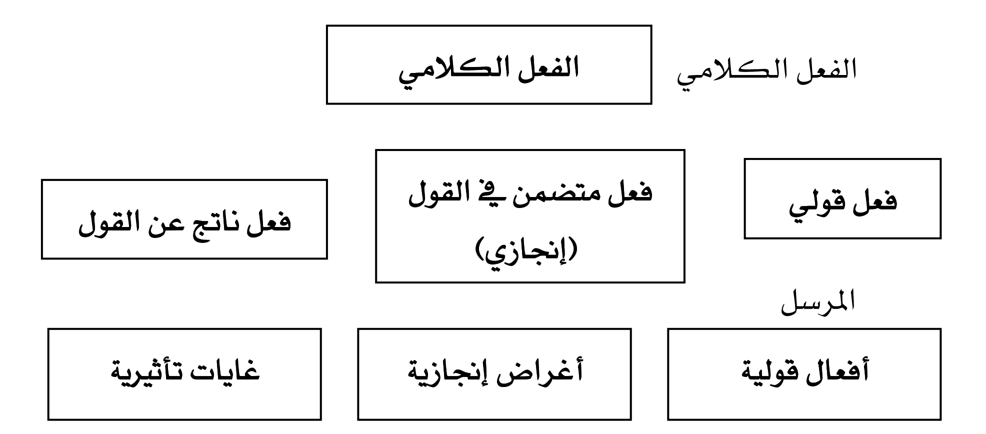
ويعد اللغوي "سيرل" أول من أوضح فكرة أستاذه "أوستين" بتقديمه شروط إنجاز كل فعل وتحوله من حال إلى حال، ففي قول القائل " أظن الباب مفتوحا لأحد أو لمجموعة من الطلبة المشوشين"، يخضع إلى جملة من الخطوات لإدراك الفعل المقصود إنجازه منها :

- هناك مجموعة من الطلبة يريدون الفهم، فأنا أطلب منكم التزام الصمت أو الخروج.
- من الأدب أن نسمع لمن يتكلم، فهو ينبههم إلى سوء السلوك.
- إن التحصيل العلمي يتطلب السكوت والتركيز فلا ينبغي الكلام.

ومما قدمه "سيرل" فضلا عما جاء به "أوستين" أنه أعاد تقسيم الأفعال الكلامية ،وميز بين أربعة أقسام هي :

- فعل التلفظ (الصوتي والتركيبي) "
- الفعل القضوي (الإحالي و الجملي)
- الفعل الإنجازي .
- الفعل التأثيري».(16)

ويمكن توضيح أقسام الأفعال الكلامية من خلال الرسم الآتي:



ومن خلال قراءتنا المتمعنة والمتفحصة لآيات القرآن الكريم نجد أن الكثير من سوره تنهض على ملفوظات وأفعال قولية تحقق بدورها أفعالا كلامية لها بعد تأثيري على المتلقي، توجه أفعاله وتعدل في سلوكه وقيمه ومعتقداته، فتلقي آيات الرحمة والعذاب والأحكام الشرعية والإخبار بالغيب والدعوة إلى فعل الخيرات وتجنب المحرمات، وكلها موضوعات تدور في فلك الفعل الإنجازي الطلبي الكلي في شتى أغراضه وسياقاته وشروط تحققه والتي توجهنا إليها تداوليات الخطاب القرآني ومقاصده الكبرى، ومن أمثلة ذلك

نذكر الآية الكريمة التي تحدث عنها علماء اللغة والشريعة من حيث البلاغة الإعجازية وهي قوله تعالى في سورة النمل:

«يا أيها النمل ادخلوا مساكنكم لا يحطمنكم سليمان وجنوده وهم لا يشعرون»[17] حيث يظهر لنا من خلال التدقيق والتمعن في معاني هذه الآية أن نملة صغيرة نطقت بأفعال كلم معقدة للغاية وهي مجرد نملة:

يا: نادت.

أيها: نبهت.

النمل: خاطبت.

ادخلوا مساكنكم: أمرت.

لا يحطمكم: حذرت.

سليمان: خصصت.

وجنوده: عممت.

وهم لا يشعرون: اعتذرت

فهذه آية بسيطة فيها توضيح كامل لما يمكن فعله في اللغة من أفعال ولعل الشيء نفسه ينطبق على قصة الجارية التي اكتشفت أفعالا كلامية في آية أخرى:

قال تعالى: «وَأَوْحَيْنَا إِلَى أُمِ مُوسَى أَنْ أَرْضِعِيه فَإِذَا خِفْتِ عَلَيْهِ فَأَلْقِيهِ فِي اليَمِ وَلا تَخَافِي وَلاَ تَحْزَنِي إِنَا رَادُوهُ إِلَيْكِ وَجَاعِلُوهُ مِنَ المُرْسَلِينْ »[18].

إن هذه الآية تحتوي على خبرين وأمرين و نهيين وبشارتين:

- وأوحينا: خبر أول .
- خفت: خبر ثان.
- أرضعيه: أمر أول.
- فألقيه: أمر ثان.

- ولا تخافي: نهي أول.
- ولا تحزني: نهي ثان.
- إنا رادوه: بشارة أولى.
- وجاعلوه من المرسلين: بشارة ثانية .

ومن ذلك أيضا قوله تعالى في سورة مريم:

« فناداها من تحتها أَلاَّ تَحْزَنِي قَدْ جَعَلَ رَبُّكِ تَحْتَكِ سَرِيّاً وَهُزِّي إِلَيْكِ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ تُسَاقِطْ عَلَيْكِ رُطَباً جَنِيّاً فَكُلِي وَاشْرَبِي وَقَرِّي عَيْناً فَإِمَّا تَرَيِنَّ مِنْ الْبَشَرِ أَحَداً فَقُولِي إِنِّي نَذَرْتُ لِلرَّحْمَنِ صَوْماً فَلَنْ أُكَلِّمَ الْيَوْمَ إِنسِيّاً »[19]

ففي هذه الآية الكريمة أيضا التي تحكي قصة مريم وحوار جبريل معها الذي بشرها وهي تتألم من المخاض أن الله قد جعل تحتها جدول ماء تروي به ظمأها، ثم قال لها بأن تهز بكتفها جذع النخلة لكي يسقط منها التمر الطازج تشبع به جوعها، وقال لها بأن لا تكلم أحدا من الناس، لأنها نذرت لله صوما عن الكلام، نلاحظ وجود العديد من الأفعال التي تحقق من خلالها أفعال ملموسة ففي قوله تعالى:

فناداها: خاطبها.

ألا تحزني: طمأنها .

جعل ربك تحتك سريا: بشارة أولى.

وهزي: أمرها.

تساقط عليك رطبا جنيا: بشارة ثانية.

فكلي واشربي: أمر ثان.

فإما ترين من البشر أحدا: تنبيه.

فقولي: أمر ثالث.

فمن خلال تحليل هذه الآيات يتضح أن نظرية الأفعال الكلامية التي تعد جزءا أساسيا من اللسانيات التداولية – والتي يزعم العلماء الغربيون أنها من اختراعهم وابتكارهم هم فقط – لديها جذور في التراث العربي وذلك من خلال ما يعرف عند العلماء العرب ب"الخبر والإنشاء" - وإن لم تقعد أو تقنن كنظرية منفصلة قائمة بذاتها لها أسسها و قوانينها الخاصة على الوجه الذي جاءت به عند الغربيين - فاللغة العربية تشتمل على أساليب لغوية إبلاغية مختلفة يستخدمها المتكلم لإيضاح رأيه وموقفه للسامع أو المتلقي، ومن هذه الأساليب أو الصيغ: النهي والأمر والاستفهام والإخبار والنفي ...إلخ، والتي يجد المتمعن فيها والدارس لها أنها تنجر عنها أفعال أو إنجازات في الواقع، وهذا ما تقوم على أساسه نظرية الأفعال الكلامية عند الغربيين، ومن هنا تتضح إمكانية تطبيق المفاهيم التداولية على وجه العموم ونظرية الأفعال الكلامية على وجه الخصوص على النصوص العربية المختلفة من جهة، والنص القرآني العظيم من جهة أخرى.

وفي قوله تعالى أيضا على لسان لقمان– عليه السلام- «يَا بُنَيَّ أَقِمْ الصَّلاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنْ الْمُنكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الأُمُورِ، وَلا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلا تَمْشِ فِي الأَرْضِ مَرَحاً إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ، وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنكَرَ الأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ »(20) ففي هذه الآية نهى لقمان ابنه «عن الشرك وأخبره ثانيا بعلمه تعالى وباهر قدرته أمره بما يتوسل به إلى الله تعالى من الطاعات فبدأ بأشرفها وهي الصلاة ثم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ثم بالصبر على ما يصيبه من المحن بسبب الأمر بالمعروف فكثيرا ما يؤذى فاعل ذلك»(21) .

حيث يكثر أيضا في هذه الآية التي ينصح فيها لقمان – عليه السلام – ابنه أفعال ينتج عنها أفعال كلامية تدل على الأمر مثل: (أقم، أمر، انه، اصبر

على ما أصابك، اقصد، اغضض) أفعال كلامية أخرى تدل على النهي مثل (لاتصعر، لاتمش).

هذا بالإضافة إلى قضية أخرى توجد في اللغة العربية وهي "حروف المعاني" حيث أطلق النحاة واللغويون العرب هذا الاسم على الحروف التي تضيف معنى للجملة أو تغيره وهذا دليل على أنهم جعلوا للكلام معنى مفردا، وهو ما يتطابق مع تعريف مصطلح " الفعل الكلامي" في النظرية التداولية الغربية الحديثة، فقد جعل نحاتنا تلك المعاني التي تؤديها الحروف بمعنى الفعل أو يشتم فيها رائحة الفعل، بل إنهم اشترطوا ذلك لعملها الشكلي في الجملة، يقول مسعود صحراوي في ذلك: «أما المعاني والإفادات التي تستفاد من تلك الحروف أو الأدوات ... فنراها ممثلة بصدق ودقة لنظرية الأفعال الكلامية كما يتصورها الفكر المعاصر، ولذلك صح في تصورنا أن تعد تلك المعاني والإفادات والمقاصد " أفعالا كلامية " باعتبارنا نتعاطاها عبر الرؤية التداولية، ومن ثم فنحن لا ننظر إليها على أنها مجرد دلالات ومضامين لغوية، وإنما هي فوق ذلك أفعال كلامية ترمي إلى صناعة أفعال ومواقف اجتماعية أو ذاتية بالكلمات»(22).

ومن خلال القراءة المتفحصة لآيات القرآن الكريم أيضا يظهر استخدامه لعدد مهم من حروف المعاني، التي تنم أو تحمل هي الأخرى أفعالا كلامية في ذاتها، ومن أمثلة ذلك في القرآن الكريم قوله عز وجل: «الحاقة ما الحاقة»(23) ففي هذه الآية ورد حرف "ما" وهو من حروف المعاني في اللغة العربية للدلالة على فعل كلامي يستشف من سياق الآية وهو فعل التعظيم أو الترهيب؛ فقد «قيل هذه الجملة وإن كان لفظها لفظ الاستفهام فمعناها التعظيم والتفخيم لشأنها كما تقول زيد ما زيد»(24)، حيث إننا نعلم أن الحاقة هي يوم القيامة ونعلم أهوالها وعظم ما فيها من أحداث أخبرنا عنها القرآن الكريم والنبي - صلى

الله عليه وسلم- ، وهذا برهان أو دليل آخر على إمكانية تطبيق مفاهيم نظرية الأفعال الكلامية على النص القرآني العظيم .

وكذلك قوله تعالى: «وما أدراك ما الحطمة»(25) في هذه الآية جاء «الاستفهام للتهويل والتفظيع، حتى كأنها ليست مما تدركه العقول وتبلغه الأفهام، وقيل هي الطبقة السادسة من طبقات جهنم»(26).

ومن حروف المعاني أيضا التي وردت في القرآن الكريم "كلا " والتي دلت في معظمها على معاني الزجر والردع ومن ذلك قوله تعالى: «يحسب أن ماله أخلده، كلا لينبذن في الحطمة، وما أدراك ما الحطمة، نار الله الموقدة»(27) ففي هذه الآيات يتضح أن معنى "كلا" فيها جاء يدل على فعل كلامي هو الزجر والردع، حيث جاء في فتح البيان في مقاصد القرآن أن "كلا" هنا تفيد «الردع والزجر للمطففين الغافلين عن البعث وما بعده»(28).

ومن ذلك أيضا قوله تعالى: «أيطمع كل امرئ منهم أن يدخل جنة نعيم كلا إنا خلقناهم مما يعلمون" المعارف 38 – 39. بل يريد كل امرئ منهم أن يؤتى صحفا منشرة، كلا بل لا يخافون الآخرة، كلا إنه تذكرة»(29) .

وقوله: «كلا بل تحبون العاجلة، وتذرون الآخرة»(30).

وقوله أيضا: «كلا إن كتاب الفجار لفي سجين، وما أدراك ما سجين كتاب مرقوم»(31) وفي هذا السياق أيضا نجد كذلك من هذه الحروف "هل" الذي جاء في القرآن يحمل عديد المعاني، كالاستفهام الذي نلمس فيه فعلا كلاميا هو الدلالة على التوبيخ ومن ذلك قوله تعالى: «ضَرَبَ لَكُمْ مَثَلاً مِنْ أَنْفُسِكُمْ هَلْ لَكُمْ مِنْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ مِنْ شُرَكَاءَ فِي مَا رَزَقْنَاكُمْ فَأَنْتُمْ فِيهِ سَوَاءٌ تَخَافُونَهُمْ كَخِيفَتِكُمْ أَنفُسَكُمْ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ»(32).

ويبرز هذا المعنى أيضا في قوله تعالى: « قُلْ هَلْ مِنْ شُرَكَائِكُمْ مَنْ يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ قُلْ اللَّهُ يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ فَأَنَّى تُؤْفَكُونَ»[33] ففي هاتين الآيتين الموجهتين للكفار والمشركين بالله نستشف معنى التوبيخ لهم على عبادتهم لغير الله.

ومن خلال كل ما تقدم نلاحظ مدى عظمة وإعجاز القرآن الكريم الذي يظل إعجازه مستمرا يواكب كل التطورات والاكتشافات التي يتوصل إليها العلماء والباحثون في شتى المجالات والتخصصات بصفة عامة والدراسات اللغوية اللسانية منها بصفة خاصة، فالنص القرآني صالح لكل عصر ووقت، وإنما يحتاج فقط إلى من يدرسه أو يحلله بطريقة معاصرة أو بتقنيات لسانية حديثة ليضيف بحوثا جديدة أو إضافات مثمرة تضاف إلى ما جاء به أسلافنا القدامى في مجال الدراسات والبحوث القرآنية.

الهوامش

1- ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبد السلام هارون، دار الجيل، ط1 1991، ج2، ص 314.

2- أبو القاسم جار الله محمد بن عمر بن أحمد الزمخشري: أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل عيون السود، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، (د.ط)، مصر 1988 ج1، ص 303.

3- سورة الحشر: الآية 07.

4- أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي القرشي البغدادي: زاد المسير في علم التفسير، دار الفكر للنشر، ط1، 1987.

5- سورة آل عمران: الآية 140.

6- محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية 2006، ص12.

7- ينظر قاموس أكسفورد الحديث لدارسي اللغة الإنجليزية، إنجليزي- إنجليزي عربي University presse 1998، ص 577.

8- محمود أحمد نحلة: مرجع سابق ص 16.

9- مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب- دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2005، ص 29.

10- ينظر المرجع نفسه ص 26 - 27.

11- ينظر محمود أحمد نحلة: مرجع سابق، ص 20 ،21.

12- ينظر جيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، (د.ط)، 1992 ص32.

13- ينظر أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية – بنية الخطاب من الجملة إلى النص – دار الأمان للنشر والتوزيع، المغرب ،2001 ص 110

14- مسعود صحراوي: مرجع سابق ص40

15- ينظر خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية - مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم -، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص 97، 98، 99 وينظر مسعود صحراوي: مرجع سابق ص 42، 43، 44.

16- خليفة بوجادي: مرجع سابق ص 99

17- سورة النمل الآية 18.

18- سورة القصص الآية 07.

19- سورة مريم: الآية 26.

20- سورة لقمان: الآيات 17- 18- 19.

21-محمد علي الصابوني: صفوة التفاسير، دار الفكر العربي للنشر،(د.ط)، (د.ت)، ص 398.

22- مسعود صحراوي: مرجع سابق ص217.

23- سورة الحاقة: الآية 01.

24- أبو الطيب صديق بن حسن بن علي الحسن القنوجي البخاري: فتح البيان في مقاصد القرآن، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ج15، ص 283.

25- سورة الهمزة الآية 05.

26- أبو الطيب صديق بن حسن بن علي الحسن القنوجي البخاري: مرجع سابق، ص 383

27- سورة الهمزة الآية 06.

28- أبو الطيب صديق بن حسن بن علي الحسن القنوجي البخاري: مرجع سابق ص 127.

29- سورة المدثر: الآيتان 52-53.

30- سورة القيامة: الآيتان 20-21.

31- سورة الانفطار: الآيتان 08 – 09.

32- سورة يونس: الآية 34.

33- سورة الروم: الآية 28.



مناهج البحث في علم اللهجات: أهداف ومشاكل

Dialectology researches methodologies
Aims and problems

أ. فريد داودي
جامعة - تلمسان

ملخص:

يهدف هذا المقال إلى إثراء موضوع مناهج البحث في علم اللهجات وخاصة الجانب الميداني منها أين يجد الباحث نفسه أمام صعوبات في صبر الآراء وطرح الأسئلة لاسيما تلك التي تهدف إلى جمع أكبر كمية من المعلومات التي تخص تنوع لغوي واحد أو أكثر. فالسؤال الذي يُطرح دائما هو: ما هي الطريقة العلمية المثلي والأكثر فعالية في الدراسة الميدانية لعلم اللهجات

Abstract

This research paper aims at giving a brief idea about Dialectology as a concept and a science that has got a specific place in Algeria thanks to the different dialects and their degree of complexity that lead to specific language behaviour in Algeria .

It also deals with some examples from different obstacles that are facing the researcher in the field of dialectology in Algeria especially: the problem of data collection, questionnaires

Recordings.....

1- علم اللهجات: المفهوم والوظيفة:

علم اللهجات أو DIALECTOLOGY (من الإغريق **ديالكتوس** حوار أو الكلام **ولوجيا** أي علم) هو علم يهتم بدراسة اللهجات

أو كما يعرفه بيتر ترود جقل[1] (Peter Ttrudgill) على أنه الدراسة الأكاديمية للهجات غالبا ما هو مرتبط بالدراسة الصوتية المعجمية للهجات

التقليدية الريفية، وهي المصدر الأصلي لهذا العلم إلى جانب التوزيع الجغرافي الخاص للهجات التقليدية أما في السنوات الأخيرة فقد اهتم علم اللهجات بالخصائص النحوية مع علم اللهجات الحضري وعلم اللهجات الاجتماعي إلى جانب التوزيع الاجتماعي للأشكال اللسانية .

إن أول الدراسات اللهجية في العالم الغربي بدأت في العقد الثاني من القرن التاسع عشر مع جورج وينكر Georg Wenker (1876) حين اهتم بالاختلافات اللفظية الموجودة بين سكان شمال ألمانيا فكان المنطلق الأول لعلم اللهجات حيث أصبح محل اهتمام علماء اللغة إلى درجة أنه في أقل من 30 سنة تمكن جوزيف رايت Joseph Wright 1905 من إنهاء معجم من ستة أجزاء حول اللهجات الانجليزية بعنوان English Dialect تم يتجه بعد ذلك في الثلاثينات : الأطلس اللغوي للولايات المتحدة Linguistic Atlas of the United states . ومن خلال هذه الأعمال أصبح الاهتمام الأكبر لعلماء اللهجات هو تحديد اللهجات أو التنوعات اللغوية حسب تواجدها الجغرافي في مناطقها المعينة إلى جانب، كما شرحه ترودقل (Peter Ttrudgill) من قبل مدى اهتمامهم باللهجات الريفية التقليدية أنها أصلية كما هو الشأن بما أصدرته جامعة ليدز في الخمسينيات The survey of English Dialects وهذا ما يؤدي إلى بعض الباحثين باقتناعهم أن علم اللغة الاجتماعي هو منحدر من علم اللهجات.

أما في العالم العربي، فقد اهتم العلماء القدامى باللهجات واللغة كفروق لغوية يتميز بها جمع من الناس من منطقة إلى أخرى فمن سيبويه وابن جني، مرورا بالمبرد والعسكري، الجرجاني وغيرهم من سادة علماء اللغة كلهم اعتبروا دراسة اللغة أحد أعمدة العلوم، إلاّ أنهم لم يحددوا في أبحاثهم علم اللهجات كعلمٍ قائمٍ بداته فما جاء في كتاب **الخصائص** لإبن جني[2] عن اللغة بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ما هو إلا دليل على درجة

تحكم العلماء العرب في هدا المجال، فمن خلال هذا التعريف للغة حدد لنا ابن جني فيها الجوانب الخاصة التي لا بد من دراستها الجانب الصوتي (الأصوات) تم الجانب الاجتماعي (القوم) والجانب الجغرافي والدلالي .

وحتى إذا كان هذا التعريف ينطبق أكثر على اللغة، فهو ينطبق بدلالته على المحاور أو الجوانب التي يعتمد عليها الباحث في علم اللهجات والدليل على ذلك ما جاء في باب **اختلاف اللغات وكلها حجة**[3]:

"اعلم أن سعة القياس تبيح لهم ذلك ولا تحظره عليهم ألا ترى أن لغة التميميين في ترك إعمال ما يقبلها القياس ولغة الحجازيين في إعمالها كذلك لأن لكل واحد من القومين ضرباً من القياس يؤخذ به ويخلد إلى مثله. وليس لك أن ترد إحدى اللغتين بصاحبتها لأنها ليست أحق بذلك من رسيلتها. لكن غاية مالك في ذلك أن تتخير إحداهما فتقويها على أختها وتعتقد أن أقوى القياسين أقبل لها وأشد أنسابها. فأما رد إحداهما بالأخرى فلا. أولا ترى إلى قول النبي صلى الله عليه وسلم: (نزل القرآن بسبع لغات كلها كاف شاف). هذا حكم اللغتين إذا كانتا في الاستعمال والقياس متدانيتين متراسلتين أو كالمتراسلتين. فأما أن تقل إحداهما جدا وتكثر الأخرى جدا فإنك تأخذ بأوسعهما رواية وأقواهما قياسا ألا تراك لا تقول: مررت بك ولا المال لك قياساً على قول قضاعة: المال له ومررت به ولا تقول أكرمتكش ولا أكرمتكس قياساً على لغة من قال: مررت بكش وعجبت منكس. حدثنا أبو بكر محمد بن الحسن عن أبي العباس أحمد بن يحيى ثعلب قال: ارتفعت قريش في الفصاحة عن عنعنة تميم وكشكشة ربيعة وكشكشة هوازن وتضجع قيس وعجرفة ضبة وتلتلة بهراء. فأما عنعنة تميم فإن تميماً تقول في موضع أن: عن تقول: عن عبد الله قائم وأنشد ذو الرمة عبد الملك: أعن ترسمت من خرقاء منزلة قال الأصمعي: سمعت ابن هرمة ينشد هارون الرشيد: أعن تغنت على ساق مطوقة ورقاء تدعو هديلا فوق أعواد وأما تلتلة بهراء فإنهم يقولون: تِعلمون وتِفعلون وتِصنعون بكسر أوائل

الحروف. وأما كشكشة ربيعة فإنما يريد قولها مع كاف ضمير المؤنث: انكش ورأيتكش وأعطيتكش تفعل هذا في الوقف فإذا وصلت أسقطت الشين. وأما كشكشة هوازن فقولهم أيضاً: أعطي تكس ومنكس وعنكس. وهذا في الوقف دون الوصل. فإذا كان الأمر في اللغة المعول عليها هكذا وعلى هذا فيجب أن يقل استعمالها وأن يتخير ما هو أقوى وأشيع منها إلا أن إنسانا لو استعملها لم يكن مخطئا لكلام العرب لكنه كان يكون مخطئاً لأجود اللغتين. فأما إن احتاج إلى ذلك في شعر أو سجع فإنه مقبول منه غير منعي عليه. وكذلك إن قال: يقول علي قياس من لغته كذا كذا ويقول على مذهب من قال كذا كذا. وكيف تصرفت الحال فالناطق على قياس لغة من لغات العرب مصيب غير مخطئ وإن كان غير ما جاء به خيراً منه".

ومن هنا، نستطيع أن نستنتج أن الدراسات العربية القديمة مع أنها كانت السباقة في مجال دراسة اللغات إلا أنها لم تعن كثيرا بالفصل بين الدراسات اللغوية واللهجية، مما خلق نوعا من الخلط والالتباس بين المصطلحات.و هذا ما أشار إليه أ.د.عبد الجليل مرتاض (2002)[4]: '...و هذه الإلتباسات أكثر ما نعثر عليها فيما يصدر عن العرب دون الغربيين من مؤلفات ومقالات، ولذلك لا تعجب كثيرا إذا كنت لا تعدم عناوين في اللهجات....بالقياس إلى ما يوجد من تكلمات لهجية عربية قد تعد بالآلاف... '

أما د. صادق عبد الله أبو سليمان[5] فيعرفه على أنه علم يدرس خصائص اللهجات في اللغة الواحدة كما يظهر في الفروق الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية ويرجع الفضل في ظهور هذا العلم واستقراره لعلم اللغة التاريخي.

إلا أنه ما يعانيه الباحث قبل كل شيء هو صعوبة جمع المادة الأولية لبحثه، فأساس البحوث في علم اللهجات هو الاعتماد على جمع المعطيات للهجة أو لهجات معينة في مناطق معينة من خلال تسجيلات أو طرح الأسئلة سواء

شفهية أو كتابية لنموذج من أفراد المجتمع؛ وهدا ما يعرف بالدراسة الميدانية وجمع المادة، فما هي أحسن منهجية يتبعها الباحث في جمع وتحليل المعلومات؟

2- مناهجه: سنعرض في هذا البحث ثلاثة مناهج كل واحد منهم يعتمد على طريقة خاصة في جمع المادة؛ ذاكرين في نفس الوقت محاسنها ونقاط ضعفها في مجال البحث العلمي اللهجي.

I– **طريقة: المشارك المراقب :participant observation**

وهي منهجية تستعمل أكثر في علم الأنتروبولوجيا حيث تعتمد على تقارب الباحث من العينة المراد بحثها دون التدخل فيها. مراقبة من بعيد أو كما يصفها علماء النفس بطريقة ذوبان الباحث في المحيط وهذا أثناء مراقبتهم لتحركات وسلوك الأطفال. لقد أشارت ميلوري(6) Millroy إلى هذه المنهجية مشيرتا إلى محاسنها ومساوئها فحددتها فيما يلي :

1/ من محاسنها:

ا- من خلالها نستطيع أن تتحصل على عينة من اللغة اليومية

ب- يمكن أن تعطي نظرة دقيقة على الأعراف الاجتماعية والتواصلية للمجتمع.

ج- يمكن أن تفسر مدى أهمية لغة المتكلم في وسط مجتمعه.

2/ نقاط ضعفها:

أ- إن البيانات مهما كانت جيدة، لا يمكن أن تقع ضمن سياق اجتماعي لغوي أوسع إذا لم تكملها بيانات سياقية من دراسات ذات نطاق أوسع

ب- تتطلب هذه الطريقة موارد فردية كبيرة من طاقة ومثابرة ووقت طويل، براعة ومشاركة عاطفية.

ج- مسرفة في مجال البيانات إذ أن كمية البيانات المحصل عليها أكبر من كمية البيـانات القابلة للتحليل أي أن الباحث يستلزم عليه جمع أكبر كمية من البيانات للحصول على كمية صغيرة بعد التحليل.

د- صعوبة العثور على عدد كافٍ ومتنوع من المشاركين الذين تتوفر فيهم الصفات والمعايير المطلوبة لعينة سليمة مع كل هذا فإن (ترود قل[7] 1974) نجح من خلال هذه المنهجية في وصف ودراسة لعينة محددة للغة الإنجليزية في النرويج بينما لم تنجح كثيرا (ملروي) في دراستها للطبقة العاملة بيفاست بتقديمهم نفسها كصديقة لصديقة حتى تتوطد علاقتها مع هذه الفئة .

II- **طريقة الستار المتطابق أو « Matched-Guise Technique »**:

هي طريقة تعتمد أصلا في مجال علم النفس الاجتماعي وهي تعتمد أساسا على ملاحظة مدى تأثير سلوك بعض أفراد المجتمع على الآخرين بتسجيل بعض السلوكيات عن طريق شريط الفيديو أو الصوتي لبعض الأفراد وعرضها على الآخرين من نفس المجتمع لملاحظة رد الفعل.

استخدمت هذه الطريقة في علم اللغة الاجتماعي وخاصة في علم اللهجات لملاحظة مدى قبول أو رفض بعض أفراد المجتمع للآخرين في مجال العلاقة بين اللهجة واللغة واللكنة بتسجيل محادثة أو قراءة نص بطريقة أو لهجة معينة من طرف بعض أفراد المجتمع وعرضها على أفراد آخرين فيلاحظ مدى تقبلهم أو رفضهم لهذه اللغة بالإدلاء برأيهم باللهجة أو اللغة أو اللكنة التي يريدونها ففي نفس الوقت يتحصل الباحث على قدر كبير من عينات التنوع اللغوي المراد تحليله إلى جانب تحديد مدى العلاقة بالتنوعات اللغوية الأخرى .

إلا أن هذه الطريقة تستحسن إلا في الدراسات التي يتسم بالعلاقة الموجودة بين اللغة واللهجة أو اللهجات أو بين لغات ولغات أخرى إلى جانب أنها تعتمد أكثر على عينة صغيرة من أفراد المجتمع فهي أكثر شخصية وبعيدة نوعا ما الموضوعية.

ومع أن ستيا بلتش[8] Stieblich نجح في تطبيقها على بعض أفراد المجتمع الكندي إلا أن هذه الطريقة تبقى ناقصة شأنها شأن الطريقة الأولى .

III- طريقة المقابلة والاستبيان interview and questioner:

من بين المناهج الأكثر شيوعا في علم اللهجات هي طريقة المقابلة والاستبيان هي في نفس الوقت طريقتين لكن أساسها واحد.

01- المقابلة: وهي تعتمد على لقاء بين العينة سواء فرد أو جماعة بالباحث يتم من خلاله جمع معلومات شفوية مباشرة من العينة ومن شروطها أن تكون موضوعية هادفة محددة ومن مزاياها

- كمية المعلومات كبيرة تسمح للباحث أن يحللها
- تمكين الباحث بتسجيل انفعالات وسلوكيات المبحوث مباشرة حسب الموضوع.
- تعفي المبحوثين من الإدلاء بآرائهم كتابيا إذا لم تكن رغبتهم خشية تسجيل أرائهم خطأ .

أما من عيوبها:

- تكلفتها مرتفعة بالمقارنة مع الاستبيان
- تحيز من قبل الباحث أو المبحوث
- إعطاء بيانات خاطئة للباحث نظرا للعلاقة الغير وطيدة الموجودة بين الباحث والمبحوث

02- الاستبيان:

هي عملية استجواب يتم من خلالها طرح الباحث عدد معين من الأسئلة على المبحوث وهذا من خلال استمارة أسئلة يجيب عنها المبحوث وهي كما فسرها فرانسيس (9) FRANCIS نوعان مباشرة وغير مباشرة، فالغير مباشرة يعتمد فيها الباحث على إرسال الاستمارة عن طريق البريد أو توزيعها للمبحوثين على أن ينتظر ردهم. أو بطريقة مباشرة وهي طريقة قريبة من المقابلة حيث يسأل الباحث المبحوث ويسجل في الاستمارة مباشرة ومن عيوبها.

- كتابة الأجوبة غير لائقة خاصة إذا كانت استمارة الأجوبة لا تتطلب بيانات شخصية للمستجوب.

- أجوبة غير موضوعية حيث في بعض الأحيان، يحاول المستجوب، من خلال أجوبته، إرضاء الباحث.

- تأثير الباحث على المستجوب سواء بطريقة طرح الأسئلة أو مثلا بمنظره وفي هذا المجال يقول أوبنهايم Oppenheim(10): كل محاور يجب أن يتعلم كيف يواجه التحيزات والتشوهات التي تخلف هذه المشاكل .

أما من عيوب طريقة المقابلة والإستبيان :

- عدم توازن العلاقة بين الباحث والمبحوث فسواء كانت المقابلة حرة أو مقيدة، وسواء كان الإستبيان مباشر أو غير مباشر فإن هناك علاقة سائل ومستجوب وهنا في بعض الأحيان يجد المبحوث نفسه وكأنه في امتحان شفوي أو كتابي، فيرتبك أحيانا أو يحاول إنهاء هذه العملية في أقل وقت ممكن .

- طريقة إلقاء الأسئلة: خاصة في علم اللهجات حيث أن المقابلة أو الاستبيان المباشر لابد أن يكون بطريقة لا تؤثر على المستجوب ففي بعض الأحيان يتبع المستجوب طريقة كلام الباحث وإذا تكلم الباحث باللغة العربية فطريقة الجواب تكون غالبا بنفس اللغة إذا كانت بلهجة معينة تكون الأجوبة بنفس اللهجة أو ما يقاربها وهذا حتى وإن لم يكن المستجوب يحسن هده اللغة أو اللهجة ولا ربما ما نراه غالبا في المقابلات التلفزيونية لأكبر دليل على ذلك.

ومن هنا نستخلص أنه لا توجد منهجية مثلى في جمع المادة ولكل منهم نقائص وعيوب مما يجعل للباحث مشكلة تدقيق في معلومات أكبر شغله من تحليلها ولهذا فالطريقة المثلى للباحث في علم اللهجات هو استعمال هذه المناهج الثلاثة في آن واحد أو بالترتيب، إذ يستعمل الباحث طريقة المشاركة والمراقبة كمرحلة أولى وبهذا يستهدف عينة من الأفراد وفي نفس الوقت يتسنى له الدخول في توطيد علاقة تسمح له بأن يتعدى الحواجز الموجودة بين المستجوب

والباحث، ليتسنى له بعد ذلك القيام سواء بالمقابلة أو الاستبيان لكن يشترط في هذه الحالة أن يعطي الوقت الكافي لتوطيد العلاقة أكثر من الوقت للمقابلة أو الاستبيان، وإذا نجح في تطبيق هاتان الطريقتان فإن الطريقة الثالثة تكون أسهل إلى جانب أن لا بد للباحث إن يطبق نفس العينة ثلاثة طرق حتى يتسنى له جمع المواد الثلاثة كل واحدة على حدا ثم في الأخير يقارن بين كل البيانات المجمع في نقطة التشابه بين هذه الطرق الثلاثة، هي الخلاصة التي يستطيع أن يستنتجها .

ولا ربما العيب الوحيد في هذه المنهجية هي الوقت الطويل المستغرق لهذه التجربة إلا إذا اعتبرنا أن المجتمع هو المخبر لتجاربنا العلمية.فإن الوقت لا قيمة له بالمقارنة مع النتيجة الموضوعية المحصل عليها إلى جانب أنها المنهجية الوحيدة التي تستطيع أن تعطي تكافؤ كبير بين الكمية أو الكم the quantity والنوعية أو الكيف the quality في مجال البحث اللهجي.

المصادر والمراجع

1 –Chambers, J.K. and Peter Trudgill. 1980. "Dialectology. *Cambridge: Cambridge University Press.*

2- Elizabeth Mary Wright, *The Life of Joseph Wright* (Oxford University Press, 1932)

3-Ferguson, C, A. (1964). Diglossia in Language, Culture and Society. In Dell

4-Francis, W. N. (1983). Dialectology: An Introduction. Longman Group Ltd.

5-Hymes (ed). A Reader in Linguistics and Anthropology. Harper and Row Publishers. 1964. New York.

6-Milroy, L. (1980). Language and social networks. Language in Society 2. Blackwell Publishers Ltd.

7-Milroy, L. (1987). Observing and Analysing Natural Language. A critical account of sociolinguistic method. Blackwell Publishers Ltd.

8-Oppenheim, A, N. (1966). Questionnaire design and attitude measurement. Educational Books Ltd. 1992 edition. Heinemann Educational Books Ltd.

9-Stieblich, C (1986). Interpersonal Accommodation in a Bilingual Setting. International Journal of the Sociology of Language, 10: 158-176.

10-Trudgill. P. (1974). The Social differentiation of English in Norwich. Cambridge University Press.

Trudgill,P. (1992) Language and Society . Penguin Books Ltd 11-

12- الموصلي أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص. عالم كتب الطباعة والنشر والتوزيع 2006.

13- د. صادق عبد الله أبو سليمان: قطوف- 1992

14- أد / عبد الجليل مرتاض: مقاربة أولية في علم اللهجات .الطبعة الثانية. دار الغرب للنشر والتوزيع 2002

---

1 - Trudgill, P. (1992) Language and Society. Penguin Books Ltd. P25.

2 – الموصلي أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص. كتب عالم الطباعة والنشر والتوزيع 2006 ص 12.

3–مرجع نفسه، ص 169 .

4–أد / عبد الجليل مرتاض: مقاربة أولية في علم اللهجات. الطبعة الثانية. دار الغرب للنشر والتوزيع ص 09.

5– د. صادق عبد الله أبو سليمان: قطوف–1992 ص50.

6- Milroy, L. (1980). Language and social networks. Language in Society 2.4ص
Blackwell Publishers Ltd.

7 - Trudgill. P. (1974). The Social differentiation of English in Norwich. Cambridge University Press. 20 ص

8 - Stieblich, C (1986). Interpersonal Accommodation in a Bilingual Setting. International Journal of the Sociology of Language, 10: 158-176.

9 - Francis, W. N. (1983). Dialectology: An Introduction. Longman Group Ltd.130 ص

10 - Oppenheim, A, N. (1966). Questionnaire design and attitude measurement. ص66 Educational Books Ltd. 1992 edition. Heinemann Educational Books Ltd.

The Manifestation of the French "Kabyle/Arab Dichotomy" in English Travel Writings

SEDDIKI Sadia, RICHE Bouteldja
University Tizi-Ouzou

In browsing through most of the nineteenth and early twentieth century's western travelogues on Algeria one never fails to notice the persistent dichotomy between the Arab and the Kabyle (both male and female). This narrative forms a central part of western travel writing discourse on colonial Algerian society. The core of this narrative and its message centers around the depiction of the Kabyle as industrious, independent, loyal, attached to his land and amenable to civilization in its western form, while the Arab is lazy, despotic and antithetical to everything that is good and civilized. He is constantly vilified and presented as an eternal enemy and beyond any reform. In this present paper, I shall endeavor to examine the ways in which this dichotomy, which was part of the French colonial discourse, was reflected and represented in English travel books: *A Winter in Algeria* (1865) of Mrs. Ellen Rogers, *The Land of Veiled Women* (1911) of John Foster Fraser, *Through Algeria* (1863) of Mabel Sharman Crawford and *Last Winter in Algeria* (1869) of Mrs. Lloyd Evans. I will also demonstrate how the motifs such the good Kabyle and bad Arab, which were part of the French colonial discourse of the time, were reproduced and canonized in these travel writings. This dichotomy is also relevant for women. while the Arab women's subjugation was blamed on Islam, since it encourages polygamy and prescribes the veil, the Kabyle woman's relative freedom on the other hand was due to the Kabyles' indifference to religion or at best their loose religiosity. In fact, women's bodies (because they covered) were seen as foils for modernity, civilization and freedom. In other words, civilization in its western definition could not be spread and reach the masses till all the traditions and customs (including of course Islam) that hold these women back were removed and got rid of. But quite interestingly these pro-Kabyle feelings never materialized on the ground in any

pro-Kabyle legislation or measures; rather they were the very quintessence of "divide to rule".

Terminology:

Before venturing further in our discussion of this dichotomy, a clarification about the use of the two terms, Kabyle and Arab, should be set. It should be kept in mind that the concept Kabyle was used in many mid-nineteenth century's French manuscripts and Western travel writings to describe a population of a much broader geographical area than the present-day Kabylia. In fact, as Patricia Lorcin (1995) indicates, it was sometimes used to refer to all the Berber-speaking populations of the Algerian Tell. But generally speaking, in most travel writings it was the Kabylia of the Djurdjura which was mostly visited and described because it was considered the heart of Kabylia (stretching, according to a geographical card drawn by the *Bureau des Affaires arabes* from the mouth of Isser river, south to Sour-el-Ghozlane, east to Sétif and north to Béjaia), and sometimes was used as a metaphor for the whole region.

The term Arab was used either to denote the Bedouin populations (or tent-dwellers) or the whole Algerian Arabic speaking population, including city dwellers who are generally referred to as the Moors. In this paper, the term Arab will be used in its broader usage to include both the Moors and the nomads. The term Kabyles will designate the population of modern-day Kabylia, and more specifically Djurdjura mountains inhabitants.

The Kabyle Myth :

The Manichean depiction of Arabs as inherently bad and Kabyles as inherently good resulted in what is referred to by historians as the Kabyle Myth. Patricia Lorcin elaborates on this concept,

The Kabyle myth was that Kabyles were superior to the Arabs; it was not that they were different, which they were. The French used sociological differences and religious disparities between the two groups to create an image of the Kabyle which was good and one of the Arab which was bad, and from this, to extrapolate that the former was more suited to assimilation than the latter. (1995:2).

This myth provided an ideological foundation for assimilating the Kabyles into French colonial society while excluding the Arabs

from such plans. A number of Kabyle specificities helped to create, nourish and sustain this myth. The political and social organization (like the uniquely Kabyle Tajmaat) of the Kabyle society, the alleged freedom and high status of the Kabyle woman within this society led the French to believe that it was better than the Arab one and closer to western ideals. Lorcin (Ibid, 3) maintains that the genuine religious differences between Arabs and Kabyles were interpreted by saying that these latter were indifferent to religion (thus becoming better candidates for conversion to Christianity) and that their society was inherently secular thus more akin to the French one. An important feature of this myth was its outright attack and negative and hostile stance to Islam as a religion and culture which was invariably linked to the Arabs, and detached, whenever possible from the Kabyles. Most travel writers took on this French outlook, at least partially, consequently in contrast to mostly positive depictions of the Kabyles and their culture and mode of life, their assessment of both Arab men and women did not deviate from the unflattering stereotypes common to the period.

Alleged Christian Origins of the Kabyles:

The Arabs were viewed as religious fanatics who manifested a blind obedience to their religious leaders. They accept the precepts of the Koran, which are immutable, without questioning. “The very genius of their character being radically opposed to European civilization”, (Evans, 1869:132) and as such they were seen as being beyond any improvement, at least in the foreseeable future. Georges Elie (in Maurice Barrès, 1923:25) claims,

Ce qui caractérise [the Koran] c’est qu’étant immuable, elle s’écarte davantage de nos mœurs et de not lois qui évoluent sans cesse, et les Arabes qui l’acceptent intégralement et lui sont servilement attachés, semblent, pour bien longtemps encore, sinon pour toujours, fermés à civilisation.

The Kabyles, on the other hand, presented better prospects and were regarded as amenable to the benefits of European progress. And as such the French believed that it was possible to use the Kabyles as agents for advancing French colonial interests and implementing western civilization in Algeria. “[though] they are Mohammaden in

faith, [they are] not strict, for custom has sovereignty over the law of the Koran."(John Foster Fraser, 1911:179). This alleged lukewarm religiosity of the Kabyles was seen as an indication of their convertibility to Christianity. Converting to Christianity was the first step towards a successful assimilation and embracing of western culture and civilization. In fact the French believed that the Kabyles were former Christians who, the Arabs did not succeed in completely bringing to Islam.

This belief reverberates , for instance, in Mabel Sharman Crawford's *Through Algeria*(1864)who observes that each Kabyle woman she encountered "showed a small cross on cheek or forehead", which was "probably a relic of the forsaken creed of their forefathers". (1864:253). Crawford even went further by in her suppositions about a Christian past of the Kabyles when she tracked the origin of Kabyle Zaouia to Christian origins and specifically the monasteries:

Governed and superintended by maraboos who live there at public cost, the Zaouia presents a strong resemblance to the ancient monastic institution, and may possibly indeed have originated in Christian times. The ascetic practices adopted by one of the religious orders in great Kabylia afford also a striking analogy with those that prevailed in amongst the Christian fanatics of an early day…the known derivation of this sect from Egypt strengthens the likelihood of a Christian origin.(Ibid, 242-3)

The Democratic Kabyle vs. the Despotic Arab?

The unique political organization of the Kabyles called Tajmaat drew the attention and admiration of the French and westerners in general and brought to their minds reminiscences and vivid images, no doubt, of democracy in its early stages in Greece. This system was consistent with their spirit of independence and love of freedom. A spirit so eloquently captured by the words of the celebrated French essayist and politician Alexis de Tocqueville,

[they are] as free as the individual who enjoys his savage independence in the heart of the woods; men who are neither rich nor poor, neither servant nor masters, who name their own leaders, and hardly notice that they have leaders. (Quoted in Algis Valiunas'

Encountering Islam in http://www.claremont.org/publications/crb/id.1336/article_detail.asp

For the French, this was proof enough that the Kabyles were egalitarians. In his *Annales Algériennes* (which were first published in 1836) French historian Pellissier de Raynaud praised the democratic spirit and organization of the Kabyles which was unique and even superior to the French democracy. He noted that, in each Kabyle village, leaders were elected by every male adult and that these elections were held at regular intervals. Kabyle society was a strong confederation of tribes (each e ruled by a democratically elected government), and the citizens themselves were active participants in the running of their own affairs. They were voters, judges, councilors at the same time. In short this was the very personification of the egalitarian regime. (Lorcin, 1995:95-7).

It was believed that, because of such striking similarities between the Kabyle mode of government and French republicanism, Kabyle absorption into French colonial society was only a matter of time. Mrs. Lloyd Evans certainly believed this when she wrote,

[the Kabyles have exhibited] wonderful powers of assimilation , being prepared by the very nature of their laws ,customs, and qualities , to receive the higher civilization of the European . For their own mode of government , handed down for ages, which under certain necessary control has been left to them, is singularly like the French municipal organization of the present day- more republican in its mode of election , but nearly identical in its functions. Each village has its maire, “Amin”, and its municipal council, “Djema”- consisting of the adult male inhabitants.(Lloyd Evans, 1868:129-30).

While the Kabyle was thus applauded for his republican spirit and his compatibility with Western value system, the Arab was portrayed as being inherently despotic. The Arab tribe was described as hierarchical with a hereditary nobility that played a crucial role in the running of political and social affairs. Compared to the egalitarian and class-free Kabyle society, the Arab one had a very distinct class-consciousness where the nobility comprised the nobility of birth, the military nobility and the religious nobility. The lower classes had little say, if any, in the political decisions of their own tribes. For the

French, the superiority of the former (Kabyle society) over the latter (Arab one) was one of political progression, in that the French and westerners in general have cast off feudalism (which the Arabs still embraced) and opted for a more democratic form of government (like the Kabyles). (Lorcin, 1995:17-68).

English Travel writers never failed to point out to this opposition between the two groups. For them it was another testimony to the basic difference between them and the ascendancy of the Kabyle over the Arab, and of the fallibility of Islam as a source of jurisdiction,

The difference between the two races extends to the government and organization of their respective tribes. The Arab's code of law, founded on the Koran, is administered by a despotic chief , to whom the land occupied by the tribe belongs; but the Kabyle , the secure possessor of the soil he labours , is governed by a chief , who, elected by universal suffrage , can be deposed, if he fail in administering justice according to the traditional laws which have been handed down by father to son from a remote generation. (Mabel Crawford, 1864:241).

The Industrious Kabyle vs. the Lazy Arab:

The concept of the "lazy native" is common in most 19th century travel writings. This concept is especially apparent in the French relationship with the Arab population in Algeria. French colonist Georges Elie speaks in these terms of the supposed laziness of the Arab:

Essentiellement fataliste, l'Arabe est indolent, dépourvu de toute initiative, imprévoyant. A quoi bon s'agiter ? Ce qui est écrit ne doit-il pas s'accomplir en dépit de tous nos efforts ? Comptant sur la Providence et sur la fertilité du sol, il a le dédain de l'action ; ce qu'il a fait hier, il se contentera de l'accomplir demain. Son terrain est-il envahi par les lentisques ou les jujubiers épineux, il les respecte, les contourne avec sa charrue ; peu à peu la superficie utilisable de son champ diminue, il n'en a cure. (Maurice Barrés, 1923 :17).

Of the Kabyle on the other hand he says,

Le Kabyle, au contraire, obligé d'arracher à une terre ingrate sa subsistance est travailleur. L'effort ne le rebute point, non plus que la

médiocrité du résultat : « le piège où se prend un rouge-gorge, dit un des proverbes, n'a pas été tendu en vain ».il n'a pas de pente si abrupte qu'il ne cultive ; là où son araire biblique et ses maigres bœufs à l'échine de chèvre ne peuvent grimper, à genoux, péniblement, il gratte la terre avec un croc. Il ne laisse improductif ni une anfractuosité, ni un coin, ni un repli, pour peu qu'ils recèlent d'humus et, pour les irriguer, utilise avec une admirable ingéniosité les moindres filets d'eau. Il a multiplié oliviers et figuiers sur les versants les plus raides et les orangers sur les rives encaissés de ses torrents. (Ibid. :17-8).

The above citations summarize the French position concerning the economic utility of the two groups. The French observed a total lack of merchants and artisans in the Arab society. Industry was nonexistent, and Arabs loathed engaging in any type of manual work. (Lorcin, 1995: 68). The Kabyles, besides being excellent and diligent farmers, engaged in all sorts of crafts and trades. They were weavers, jewellers, blacksmiths, gunsmith, etc.

The Kabyle's unwavering commitment to work as opposed to the innate laziness of the Arab accentuated the already strong belief of the fundamental differences between the two groups. Mabel Sharman Crawford devotes a whole chapter to contrast between them. The conclusion she draws is quite plain, the Kabyle and Arab are thoroughly dissimilar in character. While the former takes pride in his work, "applies himself to various branches of industry" and considers "idleness a shame", the latter "looks on [labour] as a degrading action and only works from the stimulus of necessity. (1863:239).

This "proverbial industry", to borrow an expression from Mrs. Evans, drew the respect of almost everyone who visited the region. John Foster Fraser, though he was repelled by some details of the Kabyle life (he calls the Kabyle "one of the dirtiest creatures on earth" (179:1911), could not hide his admiration for the Kabyle, for "he can make vegetation grow where another man could rear nothing but red sand and pebbles". He can make use of every tiny piece of land he has in possession, "on a patch ten yards by twelve he can grow vegetables for himself, his wife and several children" (Ibid, 183).

The categorization of the natives into useful industrious individuals and useless lazy others stemmed, no doubt, from economic motives. While the work-shy Arab was not deemed reliable in any economic action, France hoped to profit from this Kabyle attachment to his land and work to boost and increase the riches of its colony. The following passage, sums up this attitude,

[…] whereas three hectares a head are computed to support the Kabyle nation, the Arabs complain that the seven hectares a head which they possess are insufficient for their wants . Of course the riches and prosperity of a country are not likely to be much increased by the agency of such a people. (Evans, 132-3).

Polygamy and the Seclusion of Muslim Women:

Travellers's entire project of addressing cultural differences between the West and Islam revolves around presentations of Muslim women's veiling, polygamy and the system of segregation and seclusion that these women underwent. According to Lorcin (1995:67) this obsession with Muslim women's status in society and the issue of polygamy could be attributed to the then growing belief that the stage of development of any given society could be measured by the status its women occupied. Polygamy was one of the criteria used to gauge this evolution. While Polygamy, on the whole, was considered a very primitive and immoral practice which denoted an abhorred primitive sexual promiscuity, monogamy was considered as the only moral matrimonial institution. Georges Elie (1923 :17), describes the Arab man as follows, "L'Arabe est presque toujours polygame ; seuls se contentent d'une unique épouse les miséreux qui n'ont pas le moyen d'en acquérir davantage. "

Islam was blamed for this "abhorred" practice which kept women in shackles. As long as the precepts of this religion were strictly followed, women to were never going to considered full human beings,

As long as [they] accept the Koran as a rule of faith, [they] will unhesitatingly acquiesce in the mutilated life to which by it [they are] condemned … degraded by [their] religion into a toy or slave, a toy and slave [they] will continue, as long as the name of Mohammed is reverenced by [their] race. (Crawford, 55-6).

The mode of dressing of the local women was also scrutinized. The veil, which made these women an irresistible subject of curiosity, also draws the contempt of westerns as something degrading and humiliating for them,

One of the most singular sights here is that of the Moslem veiled women, who are to be seen in every direction. They never leave their homes without a sort of handkerchief across the face fastened below the eyes, called *cudjar*, and a large white woollen or muslin cloak, which they call *khaki el telhhil*, veiling the entire person. The eyes and painted eyebrows are alone visible. (Rogers, 1865:40).

Mabel Sharman Crawford devotes a chapter entitled *The Moresque at Home – Her Hopeless Degradation*, to the conditions of the Moorish women. The chapter, as is her book, posseses christian overtones and calls upon christian rhetoric to support and vindicate Muslim women's rights. Despite the seemingly happy lives they led , these confined women lacked any real enjoyment in their empty lives. They were also denied education which prevented them from fully developing their minds,

As might be expected from her secluded life, the mature Moresque is in tastes and faculties but a grown-up child. The reason which she is barred from exercising , remains totally undeveloped, and her brighted intelligence might well give rise to the idea that she was an irrespnsible being destitute of soul. (54).

No wonder, then, that the situation of the Muslim women is deemed quite hopeless, for in addition to her miserable life in complete seclusion, her morality is far from perfect. In a moralizing tone, so characteristic of imperial writers, Mrs. Roger declares that "[a]mongst the richer Moslims the degradation of the women is mental and moral". (Rogers, 58). Among the poorer class the situation is far worse since,

The husband lays upon the shoulders of his wife, every conceivable burden. As far as possible, he lives in the most perfect idleness, as one of the lords of creation. To the of the Arab woman it falls, to till the ground , to reap the harvest , to grind the corn , to knead the bread .if garments are wanted , it is she who must weave the cloth from the fibrous tissues of the aloe and palm. (ibid, 58-9).

Not everyone seems to think that Muslim men were so devoid of compassion and consideration though. Referring, no doubt, to the degrading and inhumane conditions under which women toiled in industrial countries, John Foster Fraser writes,

The Moslim does not send his girl to ill-ventilated and over-heated workrooms to become wan, crook-faced and anaemic .he never lets her drudge her life out behind drapery counters for miserable wages. He does not turn his young wife at six o'clock on a gnawing winter morning to toil long hours in cotton and woollen factories. His ideal of womanhood is not the same as that of a Christian; but in no Mohammedan countries do you see slouching, unkempt, slobbering mothers hanging round the shops of gin shops. (1911:45).

In fact, it is incredible how most of these writers seem to pass over the unflattering conditions of Victorian women back at home. For whether married or not, these women were expected to be weak and incapable of taking decisions affecting their lives. Their personal property was owned by the husband. And while the Muslim woman had the right for divorce and inheritance, their Victorian counterparts were denied these rights. Jutta Gisela Sperling (220:2010) notes that there were many western misunderstandings about Islam and Muslim women, who in many ways were enjoying more rights than their western counterparts. she goes on to say that, "[w]hen considering the clear advantages of property rights for women under Islamic law, the image of Muslim women in [...] European writings were generally inconsistent with the realities of most women's lives."

She maintains that, in most travel writings and memoirs, seclusion and the veil served as signifiers of the low status of women even though only the very wealthy practised female seclusion and the full veil,

Polygamy was [not widespread] and practiced mainly by the elite and the very wealthy. Only the wealthy could afford to keep the women in their households economically inactive, and only they could offer the large homes with separate family quarters to entertain their guests, and men not related to them could not enter.(Ibid).

The Status of Kabyle Women in Society:

Most of these travellers commented favourably on the relative freedom accorded to Kabyle women and maintained that their circumstances and status in their households and society were far superior to those of their Arab sisters. While Arab women were "victimized" and represented as "poor veiled creatures-veiled alike in mind and body-[and]bound in shackles" (Rogers, 1865:58), these women(Kabyle) were depicted as strong, capable, autonomous and even having a leading role in Kabyle insurrections and the running of the affairs of their tribes. The heroic role that some Kabyle women, like Lalla Fatma N'soumer, have taken in the battlefield has won them the respect and admiration of the French administration. The French women very low profile in public life and politics, contributed, no doubt, to this fascination since they were unused to seeing women taking leading roles in traditional male domains.

They were more fortunate than their Arab counterparts since , in sharp contrast with the misogynist and polygamous Arab, "[t]he Kabyle not infrequently contents himself with only one wife, to whom he is faithful and attached, and who, therefore, is considerably above the level of the Arab woman." (Rogers, 1865: 41).

In their different excursions into Kabylia, travel writers notice that Kabyle women did not cover their faces and had the freedom of movement and were not confined to the walls of their households, "groups of women stood gazing at us unveiled, [they were] far happier than [Moorish women], not mere slaves of their husbands, but on nearly the same social level and admitted to the companionship of the other sex."(Evans, 145). Contrary to Moorish women who are confined to their private quarters without mixing with the other sex, "the Kabyle wife eats with her husband , goes unattended , with unveiled face, to market, to buy and sell, and sings and dances in the company of his friends."(Crawford, 241).

Despite the rosy picture that the French and these writers tried to paint about Kabyle women's reality, we should not forget that they had their own problems. Whereas other Muslim women were entitled to the *right* of *inheritance*, the Kabyle woman was deprived of this right in 1769 by a decree of the general assembly of the notables of

Kabylia. John Foster Fraser, though acknowledging some privileges Kabyle women had, was not unaware of their ordeals,

The women are unveiled, and hold a higher place than Islam gives to females. There is no polygamy, but the Kabyle has no scruples in getting rid of a woman when she is scraggy and withered and taking to himself another wife who is younger and plumper. (1913:179).

The French hoped that women could play a role in the process of colonization and westernization of Algeria. Because Kabyle women were said to enjoy greater freedom and respect in their communities, it was thought "they could, by the proximity of their living habits, raise Arab women out of the terrible situation in which polygamy had placed them."(Lorcin, 1995:66).

Education was also seen as a key factor in the emancipation of these women and the progress of the natives as a whole. One of the first and most famous girls' schools was Mme Allix Luce School. The school was opened in Algiers in 1845. Mme Allix Luce was intent on this project because she realized the weight women had in the success of any absorption of the natives into the French culture. The school offered French elementary education in reading, writing and mathematics. Lessons in Arabic, religion, sewing and embroidery were also offered. Most English travellers to Algeria, especially women, visited her school and were profuse in their admiration for the work she did. Mrs. Ellen Rogers observed that the lower class Moorish women walked about the street closely veiled, and the upper class women rarely went out except to the , cemetry or to visit friends.

These women were held in total ignorance because of the religious and social tyranny. They could neither write nor read and were not taught any manaul art by which they could gain their daily bread. So these were the unfavourable circumstances ,

Out of which Madame Luce ventured to hope she might elevate Moorish womanhood, to a condition approaching that of her European sisters. She set to work, firlmy persuaded that, until some change had penetrated to the inteiors of Moorish dwellings , no true amalgamation with the conquering race ever take place. (1865:197).

Not everyone seems to share Mrs. Rogers enthusiasm though. Rebecca Rogers reports that most Muslim families resisted sending their girls to a European school, consequently Mme Luce attrated students by offering families the sum of two francs per day. This meant that the survival of the school depended on the financial support of the government. But the government was reluctant to provide this support because many adminstrators feared the Muslim reaction to such education would undermine French rule. In fact many reports noted that Muslim families accused French schools of working as recruiting boards for the colonial army or brothels (in the case of girls). This oppostion to the principle of assimilation through Arab-French education had repercussions on this school; in 1861 the financial support for the school ended.

BIBLIOGRAPHY :

PRIMARY SOURCES :

Crawford, Mabel Sharman. *Through Algeria*. London, New Burlington Street, 1863.

Foster Fraser, John. *The land of veiled women; some wandering in Algeria, Tunisia and Morocco.* London, Cassell and Company, LTD ,1911

Lloyd Evans H. *Last Winter in Algeria*. London, Chapman&Hall, 1869.

Rogers M, Ellen. *A winter in Algeria, 1863-4.* London, Sampson Low, Son, and Martson, 1865.

SECONDARY SOURCES:

Barrès, Maurice(ed). *La Kabylie du Djurdjura et les Pères Blancs*. Paris, Louis de Soye, Imprimeur.1923.

Lewis, Reina. *Gendering Orientalism: Race, Femininity and Representation*. New York, Routledge,1996.

-------------- *Rethinking Orientalism: Women, Travel and the Ottoman Harem.* London, I.B. Tauris&Co Ltd, 2004.

Lazreg, Marnia . *The Eloquence of Silence: Algerian Women in Question*. London, Routledge, 1994.

Lorcin, Patricia. *Imperial Identities: Stereotyping, Prejudice and Race in Colonial Algeria. .* London, I.B. Tauris&Co Ltd, 1995.

Sperling, Jutta Gisela and Wray, Shona Kelly. *Across the Religious Divide*: *Women*, *Property, and Law in the Wider Mediterranean.* New York, Routledge, 2010.

WEBSITES:

Rogers, Rebecca. Telling Stories about the Colonies: British and French women in Algeria in the Nineteenth Century. In http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-0424.2009.01534.x/full. accessed on 15 November 2009.

Valiunas, Algis. Encountering Islam. In http://www.claremont.org/publications/crb/id.1336/article_detail.asp. Accessed on 24 December 2010.

Image Aesthetics and the Stance of Interpretability: Subject/Object Relationships

Dr BOUREGBI Salah ,
University of Badji Mokhtar—Annaba,

The problem of the relationship between the mind and the object is longstanding and complex. The shift toward emphatic identification, in which the object contains no inherent meaning or significance other than that which the mind projects onto it, represents a psychological turn that ushers in modernism. Such standing point is characterized by the notion that "life can no longer have meaning; it can only produce meaning."(1)

As the critic Peter McCormick points out, representation relies on the "problems not only with the notion of interpretation, but with its uses in reading history."(2) The history of modernist aesthetics, then, involves the complexities of the subject/object relationship, which constitutes the central problem of modernist aesthetic investigation: Whether we talk of language, pictures, ideas, or beliefs, every representation has two sides, one as an ordinary thing *in the* world and the other as an icon *of the* world. So representations seem to be both inside the world and outside it. (3)

Faced with this epistemological problem of whether the mind receives meaning or creates it, the modernist relationship with the object is complicated by the question of whether the mind and the object maintain an intuitive symbiotic relationship as in the Bergsonian notion of 'flux'(3), or whether they are irreconcilably separate as in the Moorean rejection of idealism. Balancing idealism and materialism, G.E. Moore insists that objects exist apart from our perception of them, but that consciousness is also a reality.(4) Indeed, although the mind must have the external world to respond to, the responses are most important. There are certain states of mind that take precedence and are "the raison d'être of virtue"; these, G.E.

Moore writes in Principia Ethica, “may be roughly described as the pleasures of human intercourse and the enjoyment of beautiful objects” (32). Moore, who is the promoter of the aesthetic vision in the Bloomsbury Circle, emphasizes the concept of ‘states of mind’. As described by John Maynard Keynes, a Bloomsbury member: “These states of mind were not associated with action or achievement or with consequences. They consisted in timeless, passionate states of contemplation and communion, largely unattached to ‘before’ and ‘after’. Their value depended, in accordance with the principle of organic unity, on the state of affairs as a whole, which could not be usefully analysed into parts.”(5)

The Bloomsbury critic, Roger Fry, maintains that content and form are intertwined and inseparable. Such position is essentially due to his encounter with Cézanne’s paintings. The literary critic Gillian Naylor describes Fry’s famous discovery of Cézanne as a ‘revelation’ that seems to revitalize his notion that form and content are not forever separated: they are interconnected. The need to ‘represent’ external reality as the source of internal reflection is now being replaced by empathetic identification in which internal reflection ‘expresses’ external reality, opening the way for a new modernist abstraction: Fry’s discovery of the significance of form enables him to re-evaluate his ideas about the nature of content. Content could now be divorced from the need to represent or symbolize appearances, and become an end in itself.(6) There is a dialogical tension between formal presentation and representation itself.

In Cézanne’s numerous paintings of inanimate objects, such as his series of apples, a new tension is created between representation and a strong sense of form as an expression of feeling. This was a distinct break with impressionism and led the way toward cubism and other form—conscious abstract art. Fry had experienced a series of setbacks in the years prior to 1910, the year of his groundbreaking Post-Impressionist Exhibition.

As long as reality is valid as an artistic expression, it is as valid as any other ‘representation’ of reality, including the realism that has always been taken for granted as the only valid ‘aspect’ with which the artist could engage. That is, content and form are collapsed into one another, in an attempt to reach a purely abstract visual art.

In his influential book, Vision and Design (1920), Fry makes the case for what he calls the 'imaginative life' as one in which "the frame of the mirror, then, does to some extent turn the reflected scene from one that belongs to our actual life into one that belongs rather to the imaginative life."(7) Fry's formalist aesthetics calls for a strict separation of art and life. A word of art is just a work of art. Frames and techniques, such as preserving the picture plane, serve to remind the viewer of the relationship between content and form. Fry places perception between these two poles:

> The artist's attitude to natural form is, therefore, infinitely various according to the emotions he wishes to arouse. He may require for his purpose the most complete representation of a figure, he may be intensely realistic, provided that his presentment, in spite of its closeness to natural appearance, disengages clearly for us the appropriate emotional elements. Or he may give us the merest suggestion of natural forms, and rely almost entirely upon the force and intent of the emotional elements involved in his presentment. We may, then, dispense once for all with the idea if likeness to Nature, of correctness or incorrectness as a test, and consider only whether the emotional elements inherent in natural form are adequately discovered, unless, indeed, the emotional idea depends at any point upon likeness, or completeness of representation. (37-8).

Fry concludes his book, Vision and Design , with an explanation of his and Clive Bell's celebrated concept of 'significant form,' in which the modernist empathetic epistemology can clearly be seen: "I think we do all agree that we mean by significant form something other than agreeable arrangements of form, harmonious patterns, and the like. We feel that a work, which possesses it, is the outcome of an endeavour to express an idea rather than to create a pleasing object. Personally, at least, I always feel that it implies the effort on the part of the artist to bend to our emotional understanding

by means of his passionate conviction some intractable material which is alien to our spirit."(Vision and Design 302)

For Fry, the central aesthetic issue, as Allen McLaurin states, is the "balance between representation and autonomy."[(8)] Perhaps the most often repeated distinction, Fry makes in his art criticism, is between what he calls 'actual life' and 'imaginative life'. Despite Fry's "fondness for dualist formations, such as linear and plastic, order and variety, vision and design and so on," (23) he remains committed to the notion that the imaginative relationship with the object is transcendent, and that art, whose purpose is to express an idea through objects, should be free from all traces of what he calls "associated ideas" (242) of daily experience.

In a gesture that looks forward to the New Criticism of the 1930's, Fry's aesthetics stresses the autonomy of art, not only visual art, but verbal art as well. In fact, Fry never fully resolved the issue of form versus content in visual or verbal art, despite the frequent associations of Bloomsbury aesthetics with the privileging of form. Regarding content versus form in visual art, Fry received some help from a friend, the French critic Charles Mauron,

Mauron's article "The Nature of Beauty and Literature," published in 1926 is a cornerstone of the new artistic direction of Fry. Fry translated the article and found it enormously useful: "It enables us for the first time dimly to grasp what it is of which the relations are felt by us when we apprehend aesthetically a work of literature."[(9)]

Mauron's conception of aesthetics, in contrast to the theories of formalist art critics like Roger Fry and Clive Bell, returns us to the original Greek meaning of the word *aesthesis* –sense experience. In Aesthetics and Psychology, Mauron reproaches Fry and other formalist critics for having unsuccessfully traded feeling and perception both rooted in human experience, for untenable abstractions.[(10)] If Fry tries to evade the presence of individual peculiarities into his aesthetic theory, Mauron, by contrast, insists that such peculiarities actually define the aesthetic response. Mauron maintains that art "is not the reproduction of nature but a deformation of nature, a kind of extract destined to bring into relief certain relations, which would otherwise be lost among insignificant detains."[(11)]

As an extract from the larger world, art affects us only if it is composed and selectively arranged so as to provoke sensations and responses that, while vaguely familiar, nevertheless astonish us with their strangeness. It is unfortunate, according to Mauron, that the words typically used to explain art, such as 'symmetry' and 'proportion' demand a precision that art itself consistently denies.(33) For, although an artist's process of selection may resemble a scientist's careful attention to detail and arrangement, Mauron claims that his final goals are quite different. Unlike the scientist, the artist tries to transmit an infinite complexity that cannot be reduced to definite terms, mathematical laws or formulas: "If the aim of science is the creation of a formula that of art is the creation of the object" (34). What differentiates definition or formula from artistic object is sensation: "[One] can add as many terms as one likes to a formula; it can never in any way attain the character of a sensation" (35).

Dismissing formulaic definitions of art and aesthetics as having no more than a Platonic value, Mauron asserts that future attempts to discourse upon art or the theory must take place in what he refers to as the 'vital zone': "There must be […] a vital zone placed between the Formula and the Chaos, and experience alone can fix its limits"(37-8). This 'vital zone' is a place, where impressions are coloured as much by sensation as by intellect. The aesthetic attitude, then, rests on a "curious mixture of sensation and inhibition—the first depending on the second for its keenness, richness, and duration" (33). The mind finds itself suspended "at the point where pleasure becomes manifest, between the stimulus and the response" (38).

According to Mauron, then, art depends on a sensibility keenly aware of what he terms the "murmur of echoes" (39). Artistic production involves the experience of perceiving an external object or event while simultaneously undergoing an interior, corporeal response to that externality. The aesthetic response requires both an artist and a viewer to register not only the externality, but also the bodily events. It is precisely this ability that distinguishes artists from non-artists.

Mauron provides Fry with a new term that connects inner qualities with outer ones in an empathetic identification that, as D. Dowling points out, seems "to connect shape with emotion in a more precise, scientific way than Bell has in his rather mystical assertion of

'significant form'."[12] The trance state, a state that Mauron also presents as essential to the creative art, enables a moment of belief that is simultaneously a moment of 'transport'. In other words, the trance is the vehicle by which the imagination is rendered mobile.

Virginia Woolf's corporeal creativity anticipates Mauron's assertion that the ideal state of mind for the artist consists of a contemplation kinetically charged by a keen awareness of the body and its myriad sensations. Between 1916 and 1920, Woolf, Fry and Bell (Bloomsbury members) explored the relationship of visual and verbal arts. Bell's views on significant form eventually appeared in his Art (1914):

> Certainly the essence of a boat is not that it conjures up visions of argosies with purple sails, or yet that it carries coal to New castle. Imagine a boat in complete isolation, detach it from man and his urgent activities and fabulous history, what is it that remains, what is that to which we still react emotionally? What be pure form, and that which, lying behind pure form, gives it its significance. (142-43)

Bell's statement reflects the Bloomsbury's redefinition of 'essence', which involves the perceptual relationship between subject and object.

As the intellectual leader of the Bloomsbury, then, it was Fry above all whose views mattered at the time, and his sense of the 'internal forces' of art (Vision and Design 9) could clearly be heard. There is a shift from its traditional position of idealistic universality to internal function that Fry calls 'creative vision' in which the artist combines inner and outer to form pattern that rely on both, but are 'crystallized' in a process of empathetic identification with the exterior: "The artist's main business in life […] is carried on by means of a kind of vision, which I will call creative vision" (51).

Fry's search for the most evocative term for the combination of sympathetic and empathetic identification that characterizes his understanding of Cézanne's *réalisation* takes him from Bell's 'significant form' to his own 'creative vision,' to Mauron's 'psychological volumes'.

Woolf develops visual aesthetics in which the empathetic perceptual self, consisting of the eye and memory, combines with the exterior to create the “inner landscape” (85). This visual aesthetics resides in light and its different spectrum of colours (the prism). Prismatic colour is the key to Woolf's aesthetics.(13) This colourism is seen as challenging to Fry’s and Bell’s aesthetics.

There is a change in Fry’s conception of Post-Impressionism between the First (1910) and Second (1912) Post-Impressionism Exhibitions. In 1910, Fry saw Post-Impressionism as “colour-broad” (Transformations 128); in 1912, colour was replaced by Bell’s “more rigid doctrine of significant colour” (130). Fry does not see Post-Impressionism as replacing Impressionism, but as learning from Impressionism’s romantic emphasis on a pure light. By form or ‘design’, Post-Impressionism completes the data of sense-impressions or ‘vision’. Fry’s claimed revisionism lies in his notion of ‘plastic colour’, the achievement of form through colour planes. As for Bell, “colour is in fact form,” and it is “structural”, an androgyny of colourist ‘vision’ and formalist ‘design’.

Sense-data are momentary. Each patch and arrangement of colour represents “any turn in the wheel of sensation” (To the Lighthouse 9). Fry’s mechanism is also a kind of roving camera, incorporating “the rhythm that obsesses the artist” (Vision and Design 52). A painting may group fragments of different common-sense objects. Fry maintains that:

> In such a creative vision the objects as such tend to disappear, to lose their separate unities, and to take places as so many bits in the whole mosaic vision. The texture of the whole field of vision becomes so close that the coherence of the separate patches of tone and colour within each object is no strong than the coherence with every other tone and colour throughout the filed. (51-2)

The frame confers the unity on the painting’s patches of colour. It imposes the order: “the square draws its lines round us, and here is a chair, a table, glasses, knives” (Collected Essays II 297); a flower becomes a whole when “ a ring enclosed what was the flower.”(14) Each visual patch for the artist, admits Fry, “is related to other visual

patches in the surrounding" (Vision and Design 52). For Fry, the painting's frame assembles patches of colour into unknown 'objects' with no name but the painting's title.(63) Such frame pattern is a multiplicity that becomes unity as in Cézanne's geometrical pattern. Fry writes: "The more one looks the more do these dispersed indications begin to play together, to compose rhythmic phrases which articulate the apparent confusion, till at last all seems to come together to the eye into an austere and impressive architectural construction, which is all the more moving in that it emerges from apparent chaos." (Cézanne 79) But from that interpretation to the idea that specific colours furnish an iconographic code is a step justified by the evidence.

Fry's theory of an art, which does not seek to imitate form, but to create form, not to imitate life, but to find an equivalent for life, becomes very significant (Vision and Design 239). His art, then, is transformational. "Life is not only transformed, but effectively disappeared in line with the impersonalising tendency of modernity"(337).

So, the aesthetics interpretation is firmly grounded in the body, and that images, whether represented through colours or words, are living forms to be savoured and appreciated not merely for the meaning they convey, but also for the sensations they arouse.

Endnotes

1- Art Berman, Preface to Modernism (New York: Columbia University Press, 1994): 46.

2 - Peter McKonrick, Fiction, Philosophies and the Problems of Poetics (Ithaca, London: Cornell University Press, 1988): 4.

3 - Henri Bergson, Time and Free Will: An Essay on the Immediate Date of Consciousness, Trans. F.C. Pogson, 1910 (London, New York: George Allen & Unwin Ltd, The Macmillan Co., 1921): 101.

4 - G.E. Moore, Principia Ethica, 1903 (Cambridge: Cambridge University Press, 1960): 30.

5 - John Maynard Keynes, Two Memoirs (London: Rupert Hart-Davis, 1949): 83.

---

6 - Gillian Naylor, Bloomsbury: Its Artists, Authors and Designers (London, new York: Bulfinch Press, 1990): 49.
7 - Roger Fry, Vision and Design, 1920 (New York: Meridian Books, 1956): 20.
8 - Allen McLaurin, Virginia Woolf, The Echoes Enslaved (Cambridge: Cambridge University Press, 1973): 23.
9 - Roger Fry, Transformations (London: Chatto & Windus, 1980): 12.
10 - Charles Mauron, Aesthetics and Psychology, Trans. Roger Fry, and Katherine John (London: Hogarth Press, 1927): 20.
11 - - -, The Nature of Beauty in Art and Literature (London: Hogarth Press, 1927): 12-3.
12 - D. Dowling, Bloomsbury Aesthetics and the Novels of Forster and Woolf (London: Longman, 1985): 16.
13 - Jane Goldman, The Feminist Aesthetics of Virginia Woolf: Modernism, Post-Impressionism and the Politics of the Visual (Cambridge: Cambridge University Press, 1998): 135.
14- Virginia Woolf, Moments of Being: Unpublished Autobiographical Writings, 1976, Rd. Jeanne Schulkind (London, New York: The Hogarth Press, Harcourt Brace Jovanovich, 1985): 71.